História da Educação do Negro e outras histórias

Edições MEC/BID/UNESCO

Volumes Publicados:

1. Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004
2. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003
3. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos
4. Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas
5. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas
6. História da Educação do Negro e outras histórias

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
ISBN - 85-296-0038-X
278p.(Coleção Educação para Todos)

1. Negro. 2.Educação. 3.História da Educação do Negro. 4.Políticas educacionais. 5.Formação de Professores. 6. Currículo Escolar. 7. História social da educação. 8. Legislação educacional. I.Brasil.Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

CDU 37(=96)

História da Educação do Negro e outras histórias

Brasília
2005

Sumário

Apresentação

O Brasil, país com a segunda maior população negra do mundo – atrás apenas da Nigéria –, conseguiu ao longo de sua história produzir um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais negro e branco. Até bem pouco tempo, o Estado brasileiro não incorporava as categorias racismo e discriminação racial para explicar o fato de os negros responderem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano, e os brancos pelos mais elevados.

A despeito dessa tentativa de silenciamento, a resistência negra tem se mantido e se fortalecido, a ponto de atualmente não ser mais possível, num debate lúcido, a defesa da imagem da sociedade brasileira como um exemplo de democracia racial. Por meio de pressão e atuação incessantes, o movimento negro organizado denunciou as condições de vida da população negra brasileira, evidenciando, entre outras coisas, que o acesso e a permanência dessas pessoas no sistema educacional é permeado por uma série de entraves.

Tais constatações acabaram por obrigar o Estado a construir políticas públicas de combate a essas desigualdades sociais e educacionais. Em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.

À luz da trajetória educacional dos negros, esta obra, sexto volume da *Coleção Educação para Todos*, reúne com rigor metodológico artigos que acenam para propostas político-pedagógicas anti-racistas e apresenta com originalidade temas caros à história da educação da população negra brasileira. Essa estratégia emerge do entendimento de que o conhecimento histórico é ferramenta indispensável

para o combate aos mecanismos legais, pedagógicos, administrativos e políticos que foram e ainda são adotados pelos sistemas de ensino para impedir o acesso de pessoas negras à educação regular e formal.

Por essa razão, *História da Educação do Negro e outras histórias*, publicação organizada pela educadora Jeruse Romão, traz novos dados ao debate sobre a exclusão da população negra do sistema educacional, bem como apresenta alternativas forjadas pelo movimento social negro para o enfrentamento das desigualdades. Proporciona assim, graças às diversas fontes de pesquisa, um panorama inédito dos saberes necessários para a atuação de professores e professoras que se propõem a pensar e atuar na defesa das políticas educacionais no país.

Temos a certeza de que os conhecimentos aqui apresentados contribuirão tanto para a formação desses profissionais quanto para a potencialização de seu entendimento acerca do papel da educação, que tem se pautado pela promoção da igualdade e pelo fortalecimento das identidades e dos direitos.

Eliane Cavalleiro
Coordenadora-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional

Introdução

Não sou eu que vivo no passado/ é o passado que vive em mim.
(Paulinho da Viola)

É muito recente, por parte das instituições de educação e pesquisa, a preocupação com o tema da educação dos negros brasileiros. Parte da ausência desses estudos justifica-se, por um lado, pela carência de fontes, recurso central para a história e os historiadores e, por outro, pelo desconhecimento das abordagens e práticas educativas dos pesquisadores e movimentos sociais negros no país.

Em tempos atuais, quando se discute a implementação da Lei 10.639/03 ainda se faz necessário a busca por respostas sobre como foi o processo de acesso do negro à escolarização. Afinal, "como o negro chegou à escola"?

Com objetivo de compreender os processos de escolarização do negro pesquisadores – negros e brancos – reunidos neste livro se dedicam a analisar a trajetória institucional da educação dos descendentes de africanos no Brasil, buscando respostas para a pergunta acima. Informação necessária, inclusive, para a compreensão da necessidade da Lei 10.639/03 e dos indicadores que apontam uma histórica desigualdade entre as trajetórias escolares de negros e brancos no Brasil.

A apresentação e o debate do tema história da educação do negro, nos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, realizados pelo Ministério da Educação em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e o movimento negro, revelou que a grande maioria dos professores brasileiros não teve acesso a esse conteúdo quando de sua formação. Adentra na escola, por conseqüência, a idéia de que a trajetória escolar do negro é determinada exclusivamente por seu esforço pessoal, não se levando em consideração os processos históricos que impediram ora o acesso, ora a permanência e, em muitos contextos, o acesso e a permanência ao mesmo tempo, deste segmento no sistema educacional.

Reforçamos que um dos aspectos relevantes que nos traz a Lei 10.639/03 é o do restabelecimento do diálogo, rompendo-se o monólogo até então instituído, que trazia por referência o falar e o fazer escolar com base em um único valor civilizatório. A lei, portanto, rompe com a idéia de subordinação racial no campo das idéias e das práticas educacionais, e propõe reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira.

Contribuirá para isso conhecer a história da educação do negro brasileiro, em seus aspectos de exclusão, resistência e inclusão, com o exercício de seus direitos. A história da educação do negro é a história de um conjunto de fenômenos. Parte da concepção do veto ao negro; percorre os caminhos da articulação de consciência dos seus direitos; ressignifica a função social da escola; recupera os movimentos, no sentido de organizar suas experiências educativas e escrever uma história social da educação do negro; e revela imagens que não conhecemos, embora os indicadores sociais e educacionais nos dêem muitas pistas acerca da moldura do quadro.

É com esse desejo de contribuição que os(as) autores(as) desta coletânea apresentam suas reflexões. Uma das motivações é de apresentar contextos e sentidos que possam motivar o sistema educacional para além do exercício de incluir nos currículos conteúdos de escolaridade. Como já disse Guerreiro Ramos: "há o tema do negro e há a vida do negro". Os currículos – alterados pela Lei 10.630/03, como esperamos – devem trazer esta dupla dimensão dos textos do tema enriquecidos pelos textos da vida.

Os textos apresentados na parte I aportam reflexões sobre a história da educação, a relação entre escola e raça e a legislação educacional.

Mariléia dos Santos Cruz, em "Uma abordagem sobre a História da Educação dos Negros", reflete sobre a necessidade dos estudos sobre os afro-brasileiros na historiografia da educação brasileira, resgatando a reflexão de alguns autores desta área que alertam para os aspectos excludentes da história, quando despreza os setores pobres e não-europeus. A autora avança em sua reflexão chamando a atenção para a necessidade de pesquisas nessa área como contribuição para a formação de professores em sua tarefa de lidar com a diversidade cultural nas escolas. Apresenta também indicativos de temas relevantes para a área da História da Educação, baseando-se em experiências de educação dos negros.

O artigo de Amauri Mendes Pereira, "Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura da consciência negra", oferece-nos um exame

sobre o papel da escola para a construção da consciência negra. Segundo o autor, "investigar o presente é mais recorrente ao cientista social do que ao historiador". Ele propõe um estudo do "lado de cá do futuro", estabelecendo a importância dos estudos sobre o passado, contudo, enfatizando a necessidade de a escola "sair da idealização e alcançar efetividade".

Lucimar Rosa Dias, em "Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LBD de 1961 à Lei 10.639/03", apresenta uma análise do tema raça na legislação educacional, concentrando-se nas LDBs de 1961 (Lei 4.024), 1971 (Lei 5.692) e 1996 (Lei 9.394) e chegando à Lei 10.639/03. A pesquisadora introduz sua abordagem mostrando o significado que raça adquire ainda na Primeira República, enfatizando as críticas à miscigenação e às relações inter-raciais. Depois recupera a introdução do tema entre os educadores em meados do século 20. Na continuidade, a autora analisa o item raça nas LDBs, estabelecendo a relação do tema com os movimentos políticos e sociais quando dos debates dessas leis. E conclui realizando uma análise da Lei 10.639/03.

Na parte II, estão reunidos os artigos que abordam a história da interdição e do acesso do negro. Geraldo Silva e Márcia Araújo, no artigo "Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: Escolas dos movimentos negros, Escolas Profissionais, Técnicas e Tecnológicas", analisam as oportunidades educacionais dos negros escravos e libertos no contexto socioeconômico e político da Província de São Paulo nos anos finais do século XIX e iniciais do século XX. Discutindo as reformas educacionais do sistema colonial/escravista ao sistema republicano/capitalista, concluem que não obstante a ideologia da "hierarquia das raças", que interditava o acesso dos pretos e pardos aos processos educacionais formais, as escolas dos movimentos negros e as escolas profissionais, técnicas e tecnológicas constituíram oportunidades educacionais relevantes para a progressividade educacional dos negros paulistas.

Surya Aaronovich Pombo de Barros, em "Discutindo a escolaridade da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século", apresenta análise do que chama de *ação negra* e *ação branca*, isto é, a ação de grupos que protagonizavam um embate no que se refere ao acesso à escola. No âmbito da ação branca, a discussão acerca da educação a ser direcionada aos negros estava no âmbito da construção da nação, da importância de um povo educado, escolarizado, e por isso era estimulada pelas elites dirigentes. Por outro lado, como naquele período a escolarização era um elemento que passava a estruturar a sociedade, a autora destaca

que barrar o acesso à cultura letrada significava manter a superioridade, a cidadania como atributo dos brancos, daí a existência de mecanismos de discriminação em relação a alunos negros nas escolas oficiais. Ela discute ainda o posicionamento da população negra, que buscava a instrução formal, procurando se inserir no sistema oficial de ensino, mas que, por outro lado, não deveria ser vista como um bloco homogêneo, dado que parte de seus componentes não participaram desse movimento, muitas vezes não se interessando pela escola, ficando de fora da cultura escolar. A partir da caracterização das ações mencionadas, a pesquisadora pretende explicar a origem da desigualdade no acesso à escola oficial entre os segmentos brancos e negros da sociedade, de acordo com o caso de São Paulo.

Concluindo a parte II, Marcus Vinicius Fonseca analisa a presença de "Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX". A autor enfatiza que o público analisado em sua pesquisa constitui no período estudado a maioria da população livre de Minas Gerais o que, para ele, possibilitou a esses sujeitos a criação de estratégias de afirmação social. Analisando a documentação referente à instrução pública, sobretudo as listas de freqüência das escolas públicas e particulares de primeiras letras, Fonseca localiza em algumas delas – até o ano de 1835 – a identificação racial dos alunos, o que serviu para verificar a presença significativa de alunos não-brancos. Ao recorrer aos dados populacionais de algumas regiões do estado é que localiza as denominações raciais que dão título ao seu artigo. O autor persegue no texto duas idéias: a de que há uma supremacia de pardos nas escolas e que os não-brancos adotam a escola como um instrumento de afirmação social. Sugere pensar que o acesso dos negros à escola era parte da política que se torna tradição na educação, quando introduzem-se "práticas pedagógicas com um caráter fortemente disciplinar, que visavam a infundir comportamentos tidos como adequados e desqualificar sujeitos portadores de uma cultura diferenciada do modelo europeu, que se pretendia atingir".

Na parte III, três trabalhos abordam aspectos da história social da educação do negro e das experiências de implementação de políticas educacionais. Em artigo de minha autoria, "Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro", apresento a experiência do TEN, organização negra fundada no Rio de Janeiro em 1944. O texto, usando uma analogia do teatro, traz à "cena" os debates e ações dos militantes negros em torno da educação, da instrução e de seu projeto de alfabetização de adultos. Recuperando a fala dos personagens, apresento aos leitores uma das mais

importantes entidades políticas e de educação popular afro-brasileira. Destaco as reflexões de educação de/em Ironides Rodrigues, professor do curso de alfabetização de adultos e, as ações das organizações mulheres negras, por instrução e educação para população negra e, em especial, para as crianças, os jovens e as empregadas domésticas.

Já Alexandre Nascimento resgata, por dentro e por fora, em seu "Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares", a história do Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), organização da qual é um dos fundadores, e que tem sido tema de suas pesquisas de mestrado e doutorado. O PVNC se organiza para preparar e fortalecer as possibilidades de aprovação nos vestibulares dos jovens negros e oriundos das camadas populares embora, segundo ele, esse objetivo por vezes se amplie e extrapole. O autor apresenta um histórico dos cursos pré-vestibulares populares no Rio de Janeiro e dirige sua análise para o PVNC, evidenciando seus princípios, objetivos, contexto histórico, concepção política-pedagógica e sua forma de organização.

Maria Alice Rezende nos apresenta um tema atual: "A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro". A autora inicia sua abordagem apresentando o histórico do termo políticas afirmativas a partir dos anos de 1990. Em seguida trata da implantação das cotas na UERJ, amparada por legislação estadual entre 2000 e 2003. Discute a metodologia de seleção dos estudantes, os critérios para os candidatos e o sistema de classificação da cor adotado pela Universidade. Conclui que o debate sobre as cotas reacende o tema da democratização de acesso ao ensino superior, assinalando que as vagas oferecidas pelas universidades não atendem as demandas de todos os setores da sociedade, especialmente daqueles que estão sub-representados, como é o caso dos negros.

A parte IV trata da formação de professores e também é constituída por três artigos. O trabalho de Paulino Cardoso, "A vida na escola e a escola da vida: experiências de afro-descendentes em Santa Catarina no século XX", explora as experiências educativas de mulheres negras, resgatadas por pesquisadoras do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina. Ele ressalta que as pesquisas utilizaram-se de metodologias e novas abordagens teóricas para, segundo suas palavras, "fugir aos limites do pré-existente, do estabelecido, para tornar visíveis as vidas das pessoas comuns". Partindo das histórias de vida das mulheres em foco, as pesquisas apresentadas pelo autor revelam os confrontos, os dilemas e

os mecanismos, dentro e fora da escola, que se apresentam a essas mulheres – educadoras, todas – no percurso para constituirem-se em sujeito e pessoa negra em uma sociedade hegemonicamente européia.

Claudia Regina de Paula propõe um olhar inovador para o professor negro. Com o sugestivo título “Magistério, reinações do feminino e da brancura: a narrativa de um professor negro”, a autora, com base em relato oral, pretende analisar o papel e as expectativas do homem negro na profissão de professor, buscando identificar as situações vivenciadas de preconceito e discriminação.

Encerra essa parte o artigo de Lauro Cornélio da Rocha, que em “A formação de educadores(as) na perspectiva etno-racial na rede municipal de São Paulo(2001-2004)” historiciza a política de formação de professores da citada rede de ensino. O autor aborda a inclusão da diversidade étnica no currículo escolar, quando do movimento de reorientação curricular da rede de ensino da capital paulista; apresenta o conjunto de ações desenvolvidas pela rede, destacando a transversalidade do tema na estrutura organizativa, na definição das diretrizes do sistema; e enfatiza o redimensionando das políticas educacionais impulsionadas pela Lei 10.639/03 .

A parte V destina-se a apresentar as reflexões sobre ensino, conteúdos e currículos escolares e compõe-se de dois artigos. O primeiro, de Lídia Nunes Cunha, “A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco de 1919 a 1934”, analisa de que forma, naquele estado, a população negra foi contemplada nos conteúdos dos setores educacionais citados. Discute também as fontes da história da educação, além de “pincelar” comparativamente as maneiras de construção da linguagem desses programas com a linguagem literária do romance regionalista de 1930. A comparação mostra que as variações de registro da linguagem literária e da linguagem dos currículos não ocultam as marcas do imaginário racista fixado e ativo nos círculos intelectualizados e mesmo engajados na denúncia da realidade nordestina

Também Henrique Cunha Júnior nos oferece em seu artigo “Nós, afro-descendentes. História africana e afro-descendente na cultura brasileira” um consistente estudo sobre o tema. No eixo teórico analisa criticamente a idéia de raça que os cientistas formularam no país, sugerindo uma análise “pela via da etnia”. Ao afirmar que somos aquilo que somos, argumenta que “o simples fato da existência deveria ser suficiente para o direito de uma história presente no sistema educacional”. O autor recomenda a presença do tema da cultura africana em todos os conteúdos escolares e resgata aspectos da

história África e dos afro-descendentes como saberes necessários para uma sociedade e escola que "naturalizou a ausência destes conhecimentos".

Esta publicação empreende apenas uma abordagem inicial do tema da história da educação do negro. Ainda é preciso lançar outros olhares sobre as experiências educativas do movimento; sobre o pensamento negro em educação no Brasil; sobre a legislação e a proposição de políticas educacionais para os negros[1]; sobre a história da educação das mulheres, dos homens, dos jovens e das crianças negras; sobre as pedagogias negras; sobre a contribuição do negro para o pensamento educacional do Brasil; sobre a educação nos quilombos; sobre as metodologias de pesquisa adotadas por negros e negros em história e educação; sobre a pesquisa de negros e negras acerca de educação no Brasil. Enfim, olhar os temas que por décadas têm se constituído em preocupação reflexiva e atuante de negros e negras brasileiras.

Aqui, pretendeu-se apresentar uma pequena parte dos temas necessários. Os(as) autores(as) partiram de pontos diversos, trouxeram abordagens que se encontram e que se distanciam, mas não a ponto que não se estabelecer um lugar central em suas preocupações: pretenderam, todos(as), combater o esquecimento e a invisibilidade e convocar a memória para significar e ressignificar a presença e a existência social do negro brasileiro.

A escola como um não lugar para os negros constituiu-se pela invisibilidade, pelo esquecimento. E também pelas políticas de negação do reconhecimento direito às diferenças. A história da educação do negro traz para o nosso convívio determinações históricas de exclusão. Mas, também, traz possibilidades pelas identidades que revela, pelas formas de resistência cultural, pela tradição da história resguardada pelas práticas educativas populares, pelos valores ancestrais perpetuados pela memória dos mais velhos. Que não falam só do passado, uma vez que têm instruído gerações a partir de suas idéias e experiências de um passado que vive e se perpetua em nosso presente. E que propõem refletir sobre o currículo da vida, sobre as relações da educação das pessoas para com elas, para com outros e para a preservação de seu legado.

Esperamos que essa publicação estimule os(as) professores(as) a participarem das ações que objetivam a implementação da Lei 10.639/03. E

1 Romão, Jeruse. *O poder legislativo e as políticas educacionais para negros.* Florianópolis, 2005 (pesquisa em andamento).

que, a partir destas histórias apresentadas aqui, escrevam-se outras[2]. Histórias de combate ao racismo, de promoção da igualdade, de (re)encontros. Boa leitura!

Jeruse Romão
Organizadora

---

2 Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que ainda não se fez uma análise de conjunto dos estudos já numerosos sobre a história da educação do negro. Constatamos a presença do tema da história da educação e da escolarização dos negros nos cadernos de resumos dos Encontros de Pesquisadores Negros realizados, o primeiro, no ano de 2000, em Recife; o segundo, em São Carlos/SP, no ano de 2002; e, o terceiro, em São Luís do Maranhão, no ano de 2004. Destacamos ainda pesquisas concluídas ou em andamento selecionadas no concurso de dotação "Raça Negra e Educação", da Anped/Ação Educativa e Fundação Ford, do qual três finalistas escrevem nesta publicação. Outros estudos estão registrados no GT da Anped "Afro-Brasileiros e Educação", coordenado pela professora Dra. Iolanda Oliveira, que também, à frente do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), tem acolhido pesquisadores(as) interessados, na temática da história da educação do negro. Há ainda publicações e artigos focados no tema da história da educação do negro, com ênfase na exclusão e/ou acesso das primeiras gerações deste segmento ao sistema educacional, dos quais destacamos: ABBADE, Marinel; SOUZA, Cyntia de. *Escolarização de meninas negras*: um caso raro na história da educação paulista no início do século. III Congresso Ibero-americano de História de La Educacion Latinoamericana. Caracas, Venezuela, 1996 (comunicação); CUNHA, Perses M. da. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: *Relações Raciais no Brasil:* alguns determinantes. Iolanda Oliveira (org). Niterói: Intertexto, 1999; MULLER, Maria Lúcia R. Professoras negras na primeira república. In: *Relações Raciais no Brasil* (Op. cit.); CUNHA, Lídia N. *Educação, modernização e afrodescendentes*: 1920-1936 (Estado do Pernambuco) Recife:UFPE, 1999 (Dissertação de Mestrado); ROMÃO, Jeruse. *História da Educação dos afro-brasileiros*. Caderno Pedagógico. Curitiba:APP Sindicato, 1999; FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, v. 1, n. 1, 1999, p 472-482; PEREIRA, José G. *Os negros e a construção de sua cidadania*: estudo do Colégio São Benedito e da Federação Paulista dos Homens de Cor (1896/1915). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001 (Dissertação de Mestrado); FONSECA, Marcus Vinicius. *A Educação dos Negros:* Uma nova face do Processo de Abolição da Escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002; FONSECA, Marcus Vinicius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: *Negro e Educação*: presença do negro no sistema educacional. Petronilha B.G e Silva e Regina P. Pinto (orgs) São Paulo: Ação Educativa ANPED, 2001; PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões etno-raciais. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, 2002, p 75-102; SILVA, Adriana M. P. da. *Aprender sem perfeição e sem coação*: uma escola para meninos pretos e pardos da corte. Brasília:Editora Plano, 2000; SILVA, Adriana M.P da. A Escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização do mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, 2002, p 146-166; ROMÃO, Jeruse; CARVALHO, Andréia A. M. Negros e Educação em Santa Catarina: retratos de exclusão, invisibilidade e resistência. In: *Mosaico de Escolas*: modos de educação na primeira república. Norberto Dallabrida (org). Florianópolis: Cidade Futura, 2003, p 39-68. Consideramos ainda um conjunto significativo de reflexões produzidas por organizações e pesquisadores negros sobre a história social da educação do negro no Brasil. Destacamos entre os autores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, Henrique Cunha Júnior, Iolanda de Oliveira, Nilma Lino Gomes, Ana Célia da Silva, Maria de Lourdes Siqueira, Ubiratan de Castro, Narcimária Luz, Rachel de Oliveira, Vera R. Triumpho, Lúcia Regina Brito, Zélia Amador de Deus. Sugerimos também as análises de Regina Pahim Pinto e Elisa Larkin do Nascimento.

Parte I

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, ESCOLA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Uma abordagem sobre a história da educação dos negros

Mariléia dos Santos Cruz

Introdução

Henri Moniote (1976) tece considerações sobre a tendência, que perdurou durante muito tempo, de excluir os povos não-europeus das narrativas do campo histórico. Tal exclusão foi justificada por uma idéia da inexistência de fatos notáveis nas sociedades não-européias, antes do contato com os brancos. Para o autor, essa idéia "esterilizava os germes da curiosidade histórica, privada de objetos pela evidência prévia" (MONIOTE, 1976, p. 99).

Embora o autor esteja referindo-se àquilo que justificou o *europocentrismo histórico* no contexto europeu até meados do século XX, percebemos que mesmo no início do século XXI, no Brasil, a problemática exposta por ele permanece atual, especialmente no que concerne à história da educação brasileira.

Há cerca de 43 anos a história da educação brasileira tem seu espaço no currículo de formação do educador como uma disciplina específica[1]. Porém, observando-se a bibliografia nesta área, teremos a nítida impressão da inexistência de experiências escolares dos negros em período anterior à década de 1960, quando a rede pública de ensino sofre vasta expansão do número de vagas.

Mas, se isso é verídico, como explicar a intervenção dos negros na sociedade brasileira nos primeiros anos da República, através das organizações negras,

1 Por volta dos anos 1970, foi criada a disciplina História da Educação Brasileira. Anteriormente a isso, em 1930, foi introduzida a História da Educação nos currículos das escolas normais, porém sem conteúdos voltados para o Brasil. Só em 1962, através do parecer CFE 251/62, foram contemplados conteúdos da educação brasileira (TANURI, 1997).

da criação de escolas e da imprensa negra?[2] Quais teriam sido os processos de escolarização vivenciados desde o período da escravidão para que logo em anos iniciais da República pudessem estar dando corpo a intervenções sociais no campo intelectual? Estas e outras questões podem ser suscitadas e a carência de respostas indica a ausência de conteúdos na história da educação brasileira que contemplem as trajetórias educacionais e escolares dos negros (afro-brasileiros)[3].

Os autores que compõem o conjunto de referências que realizam a crítica historiográfica da história da educação brasileira, ao analisarem os estudos realizados no campo da história da educação, indicam que esses trabalhos têm apresentado algumas limitações, tais como: termo educação restrito ao sentido de escolarização da classe média; periodização baseada em fatos político-administrativos; temáticas mais enfocadas em contemplar o Estado e as legislações de ensino; ausência da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro[4].

Se a História da Educação Brasileira não tem contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro (NAGLE, 1984, p. 29), ao mesmo tempo em que funciona como a história da escolarização das camadas médias (WARDE, 1984, p. 6), podemos dizer que essa disciplina e seu campo de pesquisa têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros e índios nessa sociedade.

À margem desse processo têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são

2 Os negros criaram a imprensa negra, escolas, clubes recreativos ou associações, entidades religiosas ou beneficentes, grupos culturais e teatros amadores. Sobre a imprensa negra, há registro de sua existência no Rio Grande do Sul em 1892 (MÜLLER, 1999), em Campinas em 1903 (MACIEL, 1997) e em outros municípios do estado de São Paulo desde 1915 (BUTLER, 1999; IOKOI, 1997, e outros).

3 Embora reconheçamos as diferenças teóricas que justificam os termos *negro* e *afro-descendente* estaremos utilizando-os como sinônimos, no presente texto, por considerarmos que ambos são publicamente reconhecidos atualmente no Brasil como característicos da identificação do mesmo segmento étnico.

4 Jorge Nagle (1984), Mirian Jorge Warde (1984; 1990), Leonor Maria Tanuri (1997), Nunes e Carvalho (s.d) e Ghiraldelli Jr. (1993), entre outros.

temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento.

Michel de Certeau destaca o papel do historiador e a importância das fontes no processo de produção de conhecimentos históricos. Enquanto sujeito da pesquisa, o historiador transforma objetos em fontes históricas, reorganiza instrumentos a partir de novas demandas sociais e faz a história ou refaz uma nova história. Por outro lado, as fontes selecionadas influenciarão diretamente o conhecimento que se produz. Nas palavras do autor:

> Colecionar foi durante longo tempo fabricar objetos: copiar ou imprimir, reunir, classificar. E com os objetos por ele multiplicados, o colecionador torna-se um ator num encadeamento de uma história a ser feita (ou refeita) segundo novas pertinências intelectuais e sociais. Dessa forma, a coleção, ao produzir uma subversão dos instrumentos de trabalho, redistribui as coisas, redefine as unidades do saber, instaura um lugar de recomeço ao construir uma 'gigantesca máquina' (Pierre Chaunu) que tornará possível uma outra história (CERTEAU, 1976, p. 31).

Sendo assim, torna-se possível compreendermos que há um caráter histórico nas próprias narrativas históricas. O estudo das relações que se estabelecem quando em um determinado tempo são eleitos temas que originarão narrativas históricas pode possibilitar que se identifique o lugar que o historiador ocupa na sua função de fazer história, produzir fontes e levantar problematizações.

As fontes históricas, a exemplo dos documentos submetidos a análises, são de extrema importância no processo de construção de uma narrativa histórica. A conservação das fontes ao longo do tempo, por um determinado grupo, pode dizer mais sobre a participação desse grupo nas narrativas históricas de um povo, do que de outros sobre os quais as fontes não foram conservadas, organizadas e consultadas. Esse fato pode ser um dos aspectos que fazem pensar que alguns povos sejam mais sujeitos históricos que outros, dando a estranha impressão de haver povos sem história.

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação.

Atualmente, os pesquisadores afro-brasileiros que têm desenvolvido estudos sobre o tema negro e educação dão exemplo do caráter histórico, não só das abordagens históricas, como também do próprio campo científico na área de ciências humanas.

Ao definir objetos a partir das demandas sociais do seu grupo, numa relação de sujeito e objeto que supera o caráter universalista e dogmático da ciência clássica[5], os afro-brasileiros são ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento. Nessa perspectiva, o saber produzido não deixa de ser objetivo ou válido, mas o é segundo as condições de sua produção. Por isso, o pesquisador deve evidenciar a posição em que se encontra quando observa um determinado fenômeno, do mesmo modo que os conceitos que utiliza, conforme é evidenciado por Goldmann:

> uma das mais importantes tarefas de qualquer investigador sério nos parece consistir no esforço para conhecer e tornar conhecidas pelos outros as suas valorizações, indicando-as explicitamente, esforço que o ajudará a alcançar o máximo de objetividade subjetivamente acessível no momento em que escreve e, sobretudo, que facilitará a outros investigadores trabalhando numa perspectiva mais avançada e que permite uma melhor compreensão da realidade, a utilização e a ultrapassagem dos seus próprios trabalhos (1984, p. 15).

A questão da objetividade nas ciências sociais, de acordo com Goldmann, é essencialmente subjetiva, na medida em que difere do modo como se concretiza nas ciências físicas, nas quais as leis podem ser generalizadas para todos os casos do tipo em que se realizou o estudo. As ciências sociais têm como objeto de estudo o homem em sociedade. Nessa perspectiva, o sujeito do estudo será sempre seu próprio objeto, dotado de consciência social e de juízos de valores. Portanto, para evitar que o pesquisador negligencie seu próprio trabalho, ele precisa revelar a realidade concreta em que se apóia para interpretar o que vê, e a situação concreta de existência do grupo em que estuda, demarcando assim a temporalidade e historicidade por meio da explicitação dos conceitos que utiliza.

Tais procedimentos por parte do pesquisador possibilitarão que em outros momentos a verdade revelada em seu trabalho seja identificada como uma verdade específica, histórica e concreta, que serviu a determinado contexto e não a todos de modo universalizado.

A *visão de mundo* do pesquisador, na concepção de Lucien Goldmann, compreende as estruturas psíquicas, tais como: "pensamento teórico (...) e escalas de valores" (1984, p.18), as quais, embora tenham caráter individual, se dão também no nível coletivo, como resultado das relações de indivíduos que buscam solucionar seus problemas em um meio, portanto, em um

5 Cf. Morin (1982), Ardoino (1998) e Martins (2004).

contexto histórico. Essa categoria possui grande relevância nos estudos em ciências humanas, uma vez que será a visão de mundo do pesquisador que permitirá a realização de determinados recortes, a opção por determinados temas e a definição dos conceitos que nortearam seu estudo.

Considerar a ciência como algo infalível, composta por verdades absolutas e universais que exigiriam um único lugar para o observador ver um certo fenômeno, parece ter sido algo que funcionou quando o positivismo delineava toda epistemologia científica. Nesse contexto, foram inquestionáveis a ciência, os cientistas e as instituições que os agregavam. Mas, quem foram esses cientistas? A quem serviriam as verdades dessa ciência? Quais os elementos culturais apresentados como universais por meio dessa ciência? As elites, escondidas atrás da ciência positivista, falaram de si mesmas. Contaram a sua história de acordo com os acontecimentos que lhes pareciam mais interessantes. Elevaram ao *status* de universal o que lhes era específico e rebaixaram ao nível de inferior as culturas que comparadas à sua foram percebidas como *diferentes*.

Nessa perspectiva, não nos parece arbitrário que afro-brasileiros desenvolvam estudos que contemplem sua própria história, tanto porque os estudos nas Ciências Sociais possuem uma objetividade marcada por elementos de subjetividade, quanto porque há atualmente uma imensa necessidade de estudos voltados para a realidade afro-descendente brasileira. A partir de estudos nessa perspectiva, poderemos construir uma nova história da educação no Brasil, que deve ser uma história em que se possa ver a narrativa de acontecimentos por vários observadores, sendo conhecido o lugar que cada um ocupa como historiador e como participante do contexto estudado. Assim, teremos um fenômeno histórico visto por vários ângulos, a partir de várias lentes. Uma história nessa perspectiva merece ser denominada história brasileira.

O presente estudo visa a refletir sobre a história da educação dos negros e sua invisibilidade na disciplina História da Educação Brasileira. Procura chamar atenção para a necessidade da produção de pesquisa nessa área e de incorporação de conteúdos e temáticas dessa natureza na disciplina História da Educação Brasileira.

Pesquisa em educação e afro-descendência

A realização de estudos e pesquisas sobre relações raciais nas escolas brasileiras tem ocorrido desde o final dos anos 1970, quando se vai perceber uma considerável presença de estudantes negros nas universidades públicas.

Em São Carlos (SP), articula-se, por volta de 1978, o primeiro grupo de negros preocupados em utilizar o espaço acadêmico para desenvolver estudos contemplando a temática Negro e Educação (CUNHA JR., 1999). Esse grupo, apesar das críticas recebidas, não se intimidou, e procurou participar dos espaços de debate sobre os problemas educacionais do Brasil a partir da visão dos negros. Nessa época surgiu o primeiro artigo sobre negro e educação, em 1979, na revista de educação da Fundação Carlos Chagas. Essa tendência tem se ampliado principalmente nos últimos anos, quando podemos computar, até o final da década de 1990, mais de 40 trabalhos acadêmicos em nível de mestrado e doutorado, realizados por afro-descendentes e voltados para a temática Negro e Educação (CUNHA, Jr., 1999).[6]

Como se pode perceber, não foi fácil a introdução da temática Negro e Educação no campo científico. Foi necessário que os próprios afro-brasileiros abrissem caminhos, culminando no ano de 1998 com o reconhecimento oficial, no campo científico, da necessidade do desenvolvimento de pesquisas na temática Negro e Educação. Tal fato foi delineado pelo primeiro concurso de dotação de pesquisa sobre a temática, organizado pela Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Ação Educativa e Fundação Ford.

Apesar do caráter oficial que essa tendência de pesquisa assume no Brasil, após vários anos sendo considerada arbitrária e destituída de objetividade científica, reconhecemos que permanecem limitações significativas para um melhor desenvolvimento de estudos, a exemplo de praticamente inexistirem linhas de pesquisa que contemplem essa temática nos cursos de pós-graduação (embora existam alguns espaços abertos por profissionais

6 Atualmente já existem mais trabalhos sobre esse tema, conforme o próprio autor tem atestado com base em atualização do levantamento que realiza.

negros como em Fortaleza, Belo Horizonte, São Carlos e Bahia)[7] e de haver carência de orientadores interessados nessa temática de estudo.

Outra questão evidenciada quando se analisam as produções acadêmicas, em nível de pós-graduação, na temática Negro e Educação, segundo balanço bibliográfico realizado por Cunha Jr. (1999), é que são escassas as abordagens em períodos históricos mais remotos. Enfocam-se principalmente a "sala de aula", o "currículo" (explícito e oculto) e as "relações étnicas e de poder no espaço escolar", delineando uma história recente da educação, no sentido geral, e da escolarização, no sentido específico.

Quanto se tenta organizar informações sobre a história da educação dos negros no Brasil, fazem-se necessários dois procedimentos: o primeiro é reunir os poucos estudos voltados especificamente para o resgate dessas experiências, os quais emergem principalmente na segunda metade dos anos 1990. O segundo é realizar leitura atenta de estudos em História da Educação Brasileira, problematizando as informações, observando os materiais iconográficos apresentados e questionando a invisibilidade que se dá a esse segmento.

Algumas reflexões parecem necessárias quando se tenta compreender a invisibilidade dos negros nas abordagens históricas em educação. Se por um lado esse fato pode indicar inexistência da participação desse segmento em crescentes níveis de instrução ao longo da história do Brasil, por outro, pode demonstrar que mais uma vez não pareceu relevante considerar os peculiares processos de acesso aos saberes formais instituídos.

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares.

7 As exceções, até onde dispomos de informações, consistem em espaços abertos por professores negros, a exemplo da disciplina "Etnia, gênero e educação na perspectiva dos afro-brasileiros" (Mestrado em educação da UFC), do Projeto de ensino, pesquisa e extensão "Educação e identidade" (UFSCar); da linha de pesquisa "Desigualdades e mecanismos de discriminação na educação formal" (Mestrado em Sociologia da UFBA); e do "Grupo Interdisciplinar de Estudos afro-brasileiros" (UFMG – até onde sabemos, esse grupo luta pela criação de linha de pesquisa).

No que diz respeito ao esforço específico do grupo em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica patente a criação de escolas pelos próprios negros. Ainda se dispõe de poucos registros históricos dessas experiências, embora tenham existido. Alguns trabalhos levantaram informações sobre o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999); ou aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão (MORAES, 1995).

Outras escolas são apenas citadas em alguns trabalhos, a exemplo da Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), a Escola de Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e a promoção de cursos de alfabetização, de curso primário regular e de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira, em São Paulo (PINTO, 1993; CUNHA JR. 1996; BARBOSA, 1997).

Há também registro de uma escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Estado do Maranhão, para o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados (CUNHA, 1999, p. 81). Negro Cosme foi um quilombola que se destacou como um dos líderes da Guerra dos Balaios, no Estado do Maranhão, entre 1838 e 1841. Sobre a escola do Quilombo Fazenda Lagoa–Amarela, fomos informados no Arquivo Público do Estado do Maranhão de que há precária existência de fontes sobre o assunto, uma vez que esse quilombo teve uma existência limitada a dois anos, sendo posteriormente dizimados todos os seus habitantes, em decorrência da Guerra dos Balaios. Sua referência documental é expressa em uma comunicação nos altos do processo desencadeado no período contra o líder dos balaios. Contudo, esse fato por si permite que possamos inferir que mesmo durante o Império já era comum a preocupação dos negros em apropriarem-se dos saberes na forma escolar.

Em relação ao acesso a escolas públicas, é possível inferirmos que a partir da segunda metade do século XIX há maior evidência da participação dos negros em processos de escolarização.

Barbosa (1997) afirma que, em 1871, em Campinas, além de haver escolas primárias particulares para filhos de famílias com poder aquisitivo, havia também por volta de cinco escolas públicas para a população de "negros libertos e escravos" (p. 65). Segundo essa autora, contrariando o que sempre se afirmou,

parece que escravos tiveram liberdade de instrução em Campinas a partir do ano em que entrou em vigor a Lei do Ventre Livre, 17 anos antes da libertação da escravatura brasileira.

Entre o final do século XIX e início do século XX, Souza (1999), ao estudar os sete primeiros grupos escolares[8] instalados em Campinas, no período de 1897 a 1925, identifica "a presença de crianças negras em fotografias de turmas de alunos de diferentes grupos escolares e em diferentes épocas" (p. 118).

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de freqüentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000).

No que se refere propriamente à escolarização dos negros, segundo os modelos oficiais, percebe-se que eles sempre estiveram em contraponto a afirmações que alegam sua incapacidade para a vivência bem sucedida de experiências escolares e sociais. Tal fato pode ser comprovado pela ascensão de uma intelectualidade negra desde o período republicano que, via domínio da escrita, atingiu espaços sociais dos quais os brancos pareciam detentores absolutos. A biografia do professor Antônio Ferreira Cesariano Júnior é uma demonstração de como o espaço escolar cumpre em relação ao negro uma dupla função: veículo de ascensão social e instrumento de discriminação. Sua trajetória social e educacional no início do século XX evidencia a ascensão socioeconômica, mesmo sob inúmeros obstáculos, e o reconhecimento público do seu prestígio intelectual como professor de ensino superior, advogado e médico (BARBOSA, 1997).

---

8 Grupo escolar consiste em um modelo de escolas organizado com base na "graduação-classificação de alunos por grau de adiantamento", (...) "reunião de vários professores e várias salas de aula em um mesmo edifício". Portanto, adequado para a escolarização em massa. Esse modelo foi empregado de forma pioneira no estado de São Paulo, em 1893, poucos anos após a abolição da escravatura.

Considerações finais

Como podemos perceber, a trajetória social e histórica do negro brasileiro não deixa dúvidas sobre a existência peculiar de uma história da escolarização, a qual, embora não registrada oficialmente, apresenta-se como uma área de estudos extremamente fecunda de questões, recortes temáticos, espaços e tempos variados à disposição dos pesquisadores interessados. O desenvolvimento de estudos dessa natureza pode contribuir para a ampliação do campo de pesquisa na área de história da educação brasileira, considerando o que Nunes e Carvalho (s.d., p. 8) indicam sobre a "importância de problematização e do alargamento da concepção de fontes em história da educação, no intuito de construir uma historiografia menos generalista e estereotipada."

Apesar de a história da educação brasileira ter funcionado como um dos veículos de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros na sociedade brasileira, não se pode negar que existe uma história da educação e da escolarização das camadas afro-brasileiras. Essa história tem sido resgatada por pesquisadores, grande parte de origem afro-descendente, que têm procurado evidenciar informações que retratam as relações educativas do negro com as escolas oficiais e com o próprio movimento negro brasileiro. Esses trabalhos têm sido em sua grande maioria voltados para abordagens de períodos mais atuais da história.

Diante do quadro de carência de informações sobre a história da educação do afro-brasileiro em épocas mais remotas, e principalmente devido à sua omissão nos conteúdos oficiais da disciplina História da Educação, torna-se necessário e urgente o incentivo a pesquisas nessa área. A produção de conhecimentos e a introdução de temas e conteúdos sobre as trajetórias educacionais dos afro-brasileiros nos cursos de formação de professores podem contribuir com a formação de professores em condições de lidar solidariamente com a diversidade cultural do Brasil.

No âmbito das pós-graduações, tem havido necessidade de linhas de pesquisa voltadas para a educação dos afro-brasileiros, com especial destaque em história da educação. Devido à vigência de uma concepção de Brasil eurocêntrica, que ainda permeia o espaço acadêmico, tem havido dificuldades para o acesso de pesquisadores interessados em estudos na temática Negro e Educação. Tais dificuldades têm sido justificadas pela carência de orientadores dispostos a se envolver com a temática. Esse

fato legitima o mito da não-escolarização dos negros e impede inclusive a possibilidade de multiplicação de pesquisadores conhecedores do tema Negro e Educação dentro das universidades.

Referências bibliográficas

ARDOINO, J. Abordagem multireferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G., (coord.) *Abordagem multireferencial nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCar, 1998.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. *Enfrentando Preconceitos.* Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

BUTLER, Kim D. *Freedons given, freedoms won*: afro-brasilians in post-abolitions São Paulo and Salvador. New Brunswick, New Jersey, and London: Rutgers Universiy Press, 1998.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica In: LE GOFF. Jacques; NORA, Pierre. *História* (volumes I). Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

CUNHA Jr., Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afro-brasileiros. In: Lima, Ivan Costa et. alii. (Orgs) *Os negros e a escola brasileira.* Florianópolis, nº 6, Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1999.

CUNHA, P. M. C. C. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, L. (coord.) *Relações raciais no Brasil:* alguns determinantes. Niterói: Intertexto/UFF: 1999.

FONSECA, Marcus Vinicius. *As primeiras práticas educacionais com características modernas.* Rio de Janeiro: Fundação Ford/ANPED, 2000.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. *Sobre a discussão historiográfica da educação no Brasil.* Ibitinga (SP): Humanidades, 1993.

GOLDMANN, Lucien. *Epistemologia e Filosofia Política.* Lisboa: Editora Presença, 1984.

MACIEL, Cleber da Silva. *Discriminações raciais:* negros em Campinas. 2 ed. Campinas: CMU/Unicamp, 1997.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multireferencial para compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, 2004.

MONIOTE, Henri. A história dos povos sem história. In: LE GOFF. Jacques; NORA, Pierre. *História* (volume I). Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

MORAES, Jomar. *Guia de São Luís do Maranhão*. São Luís: Lithograf, 1995.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Publicações Europa América LDA, 1982.

MÜLLER, M. L. R. Professoras Negras na Primeira República. In: OLIVEIRA, L. (coord.) *Relações raciais no Brasil:* alguns determinantes. Niterói: Intertexto/ UFF, 1999.

NAGLE, Jorge. História da educação brasileira: problemas atuais. *Em aberto*, Brasília, 3 (23), set/out, 1984.

NORA, Pierre. O acontecimento e o historiador do presente. In: LE GOFF. et. alii. *A nova história*. Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1977.

NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de novos objetos. *Teoria e educação*. Porto Alegre, nº 6, 1992.

________. ; CARVALHO M. M.C. história da educação e fontes. In: *Cadernos Anped*, nº 5, set (s.d).

NUNES CUNHA, Lídia. *Educação, modernização e afro-brasileiros:* 1920-1936. O Estado de Pernambuco. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1999 (dissertação de Mestrado).

PINTO, Regina Pahim, Movimento Negro e educação do negro: ênfase na identidade. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo: FCC, nº 86, agost., 1993.

PEREIRA, J. P. Colégio São Benedito: a escola na construção da cidadania. In: NASCIMENTO, T. A Q. R. et. all. *Memória da educação*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

ROMÃO, Jeruse. Samba não se aprende na escola. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse (orgs). *Negros e currículo*. Florianópolis, nº 2, Núcleo de Estudos Negros.

SOUZA, R. F. de. A difusão da escola primária em Campinas. In: NASCIMENTO, T. A Q. R. et. all. *Memória da educação*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

TANURI, Leonor. M. *Historiografia da educação brasileira*: contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de pós-graduação, 1997 (mimeo).

WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em aberto*. Brasília, nº 23, set/out, 1984.

________. Contribuição da história para educação. *Em aberto*. Brasília 9(47), agosto/setembro, 1990.

Escola – espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra[1]

Amauri Mendes Pereira

> O discernimento é indispensável, de maneira particular quando ocorrem situações de discriminação no cotidiano da Escola... A problemática que envolve a discriminação étnica, cultural e religiosa, ao invés de se manter em uma zona de sombra que leva à ambigüidade nas falas e atitudes, alimentando com isso o preconceito, pode ser trazida à luz, como elemento de aprendizagem e crescimento do grupo escolar como um todo.
>
> Parâmetros Curriculares Nacionais – volume 10
> (Pluralidade cultural e orientação sexual)

Apresentação

Há um contencioso jamais resolvido, porém já abrigando tentativas primorosas[2], entre a História e as Ciências Sociais, em que estas buscam um grau mais abrangente de generalização, trabalhando com conceitos e análises mais abstratos, embora se referindo a documentos ou outros tipos de registros; e a outra exige mais rigorosa atenção ao registro, aprofundando a análise a seu respeito no contexto específico em que se situa, pretendendo mais veracidade na análise, e com isso restringindo o seu foco, o interesse e possibilidade de generalização. Ambas, no entanto, lidam com interrogações e motivações fornecidas pelo presente. Investigar o presente é mais afeito ao cientista social (sociólogo, antropólogo ou cientista político) do que ao historiador. Mas é curioso como a investigação daquele pode trazer à tona elementos capazes de embasar a intervenção desse e vice-versa.

---

1 Extraído do capítulo final da dissertação de mestrado defendida por Amauri Mendes Pereira, aprovada com louvor e indicada para publicação no PPGEdu-UERJ, em janeiro de 2001.

2 Boas referências para ajudar nessa discussão: GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a Antropologia.* RJ: Jorge Zahar. SAHLINS, Marshal. *Ilhas da História.* RJ: Martins Fontes. 1990 e FERREIRA NETO, Edgar. História e Etnia. In: CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, R. (orgs.) *Domínios da história, ensaios de teoria e metodologia.* RJ: Ed. Campus. 1997.

E é aqui que se situa esse breve ensaio, ao tratar da questão racial no sistema educacional e deparar, ao mesmo tempo, com sua (quase) invisibilidade/invisibilização e com demandas de que ela seja enfrentada como aspecto recorrente na história da educação. As reflexões que o orientam são contingenciadas (principalmente, mas não só), de um lado, pelo já razoável acúmulo de estudos sobre relações raciais e Educação, do qual esse livro é um exemplo; e de outro, pela disputa política sobre a existência ou não do racismo, cujos desdobramentos vão depender da correlação de forças entre os agentes empenhados.

Não se trata de olhar o passado, como fez Muller (2003), enxergando o racismo na história da educação no Brasil. Essa pesquisadora documentou a existência de significativo contingente de professoras negras no magistério público municipal do Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, nas décadas iniciais do século XX e analisou os esforços das autoridades no sentido do branqueamento da categoria do magistério, a partir do crescente investimento na educação pública, visando modernizá-la. E concluiu que esse processo "que se inicia na década de 20 e atinge seu ponto máximo quando a Escola Normal desaparece para dar lugar ao Instituto de Educação, em 1932" (Muller, 2003, p. 77), correspondia ao interesse arianizante – mais do que comprovado através das leis e dos vultosos recursos investidos na imigração européia e pela realização do Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929 – das elites nacionais: "Os critérios dos exames médicos para o ingresso à Escola Normal – posteriormente Instituto de Educação – mais pareciam um delírio eugenista" (*Idem*, p. 102).

Trabalhos como esse estão conquistando a legitimidade acadêmica para a temática da questão racial até há pouco relegada como algo inexistente na história da educação. Eles partem de uma visão de que nessa história se encontra um dos pilares das desigualdades raciais no Brasil. Por mais contundentes que sejam essas reconstituições históricas e por mais que se advogue a sua crucialidade, como forma de combater e superar o preconceito e a discriminação racial que atravessam currículos e procedimentos didáticos, a motivação e as interrogações desse trabalho dirigem-se ao presente, buscando tocar "o lado de cá do futuro".

As presentes reflexões geraram um projeto de pesquisa sobre a possibilidade de outros sentidos e significações da questão racial no Brasil, para além da polaridade racismo x anti-racismo, investigando iniciativas de educadores que

vêm tensionando comunidades escolares com a discussão da questão racial, um fenômeno cuja dimensão político-pedagógica ainda é difícil precisar.[3]

Contexto

Hoje se pode dizer que a educação – como espaço de socialização e de instrução, aquisição de "conhecimentos" – está se universalizando no Brasil. Em parte o Estado investiu porque a compreendeu como um fator de segurança nacional, ao mesmo tempo que um imperativo para o desenvolvimento econômico; em parte valeram, também, as pressões da população, para quem a educação representa muito mais do que os sentidos que lhe são atribuídos pelo Estado.

Talvez ainda seja possível se falar de escola privada para as elites e de escola pública para as massas, ambas com educação alienante, reprodutora dos valores hegemônicos na sociedade, e com o papel de "treinar os diversos papéis sociais, cristalizá-los, e não refletir sobre a idéia de que eles são uma construção histórica, e como tal, passíveis de mudança" (SANTOS, 1998), com a primeira mobilizando muito mais recursos e imprimindo maior "qualidade", formando os futuros quadros gestores da economia, da política, da cultura, da justiça, etc. Embora seja notória a degradação de parte significativa das escolas privadas, um pouco em função do aumento da oferta de vagas nas escolas públicas, um pouco porque simultaneamente ocorreu sensível empobrecimento da chamada classe média – e também porque as necessidades atuais do mercado de trabalho (além de inegáveis conquistas do pensamento filosófico) obrigam à reformulação dos conceitos de educação funcionalista, que reinavam quase absolutos até recentemente – é importante frisar que há um segmento de escolas privadas procurando (e algumas conseguindo) reconceituar educação, ao mesmo tempo em que mantém suas perspectivas de suprir os quadros dirigentes da sociedade.

Também é possível perceber que, mesmo envolvidas em conflituosa convivência com arraigado conservadorismo pedagógico e emperradas "máquinas" administrativas oficiais, vêm ocorrendo importantes iniciativas no âmbito dos sistemas públicos de ensino. E elas têm apontado a possibilidade

3 Esta pesquisa está sendo desenvolvida em curso de doutorado no PPCIS-UERJ. A investigação é sobre a extensão e as características dos eventos de consciência negra nas escolas da rede estadual de ensino do RJ. A hipótese é de que as iniciativas de educadores na realização desses eventos, mais do que oposição ao racismo, constituem-se em espaços de construção de uma cultura de consciência negra.

de se falar em educação de qualidade, procurando atender a emergência e as exigências de qualificar mão-de-obra para o mercado de trabalho (e não só na base da pirâmide), enquanto se esforçam por estabelecer as discussões sobre os objetivos da educação, o seu papel no desenvolvimento e na transformação da sociedade, a questão da democracia, da diversidade étnica, cultural, de gênero, das necessidades especiais, de habilidades, de potencialidades, etc.

Ainda que se saiba que essas idéias amoldam-se mais facilmente ao papel do que ao cotidiano das práticas educacionais, talvez já seja possível dizer que é consensual o argumento central da tese de Jamil Cury (1985), de que a escola não seria apenas um espaço de reprodução ideológica do sistema de poder. Não é à toa que a população pobre proporciona a cada início de ano o espetáculo de um ritual singelo e lamentável: as filas que atravessam as madrugadas, na expectativa de uma vaga na Escola Pública. Nas palavras de Trindade,

> se há uma demanda tão grande, a Escola Pública tem um papel social a desempenhar e a população reconhece e exige isso. Se, apesar do sucateamento da Escola Pública, pessoas se aglomeram, dormem nas filas na esperança de uma Escola, histórias submersas estão sendo escritas e contadas pelos usuários e profissionais da educação (1999, p. 14).

É uma situação que comporta um (cauteloso e crítico) entusiasmo frente às possibilidades atuais da educação. Lílian do Valle foi precisa:

> se ele (o entusiasmo) desenha o idealismo inoperante das elites, a lenta imposição dos ditames liberais e a ambigüidade dos posicionamentos políticos, ele também nos fala de como se instituiu entre nós essa Escola como valor democrático, terreno estratégico de enraizamento do espaço público, na acepção mais universalista que este já conheceu entre nós (1997, p. 18).

Quaisquer que sejam, no entanto, os cenários que as subjetividades de cada um pretendam privilegiar, é forçoso reconhecer que a questão étnica e cultural ainda está longe de ser contemplada. Como falar, então, de avanços significativos na educação, se conteúdos e procedimentos didáticos ainda se encontram impermeáveis a essa temática, e a maioria dos agentes educacionais insiste em permanecerem cegos, surdos e mudos à exuberante diversidade de sua clientela, e culpando a grande maioria por não se encaixar nos padrões cognitivos, afetivos, estéticos e comportamentais requeridos?

Benilda R. B. Brito (1998) conta a seguinte história, acontecida numa escola da rede pública de Belo Horizonte, em 1997:

> Professora planejando as atividades da Semana Santa pergunta aos alunos: Vamos fazer um teatro sobre a paixão de Jesus Cristo. Para tal, precisaremos

> de um aluno que se disponha a fazer o papel de Jesus. Quem topa? A.A.B., criança negra, extrovertida, responde: Eu topo. Silêncio absoluto. Ninguém diz nada, nem as outras crianças brancas, nem a professora. Após cinco segundos é o A. quem quebra o silêncio: Pode deixar, não quero ser mais não!! A professora contou o episódio para a vice-diretora pedindo que não comentasse o ocorrido com os pais do aluno, pois a mesma afirmara ter ficado desarmada, sem saber o que falar (p. 57).

Gonçalves (1985), citado por Benilda Brito, foi um dos pioneiros na identificação do *silêncio* como uma fala poderosa na mistificação da questão racial no cotidiano escolar:

> As práticas pedagógicas continuarão punindo as crianças negras que o sistema de ensino não conseguiu ainda excluir, aplicando-lhes o seguinte castigo: reclusão ritualizada em procedimentos escolares de efeito impeditivo, cujo resultado é o silenciamento da criança negra em curto prazo, e do cidadão para o resto da vida.

Será, todavia, que este silenciamento pune apenas as crianças negras? De imediato, e correspondendo a um sentido egoístico e pernicioso, pode-se dizer que sim – os que não se consideram negros (e mesmo muitos negros) acreditam, em geral, que o problema racial é um *problema dos negros*. É como se estes o portassem (talvez desde sempre) como algo intrínseco à sua personalidade, e cuja superação dependesse unicamente da superação dos seus próprios *complexos*, reduzindo questão tão complexa ao âmbito estritamente individual. Como questionar esta naturalização de fenômeno que guarda raízes históricas, por sinal permanentemente reificadas? Como convencer a todos que é imperativo romper o silêncio e a cultura que o produziu? Será possível falar-se em democracia na sociedade e em educação democrática sem enfrentar questões tão espinhosas, que vêm ferindo e distorcendo os processos de formação da consciência social e da identidade nacional brasileira?

Quinze anos depois de Luís Alberto Gonçalves, Eliane Cavalleiro (2000) procedeu a criterioso estudo apresentando as falas de crianças, de professoras e de membros das famílias envolvidas em determinado contexto escolar. Uma a uma, essas falas vão reforçando a idéia de despreparo/inconsciência/acomodação em relação aos prejuízos das crianças negras em face do preconceito e da discriminação racial que impregnam as práticas pedagógicas e as relações na escola. Até que aparece a fala de Sueli, mãe de um aluno que sofreu afronta racial de um colega, e que foi tomar satisfação com a professora, cuja atuação no caso, por sinal, lhe satisfez:

> "É todo mundo igual". Não vou falar assim: "porque ele é pretinho vai ser melhor, ou vai ter que ter espaço só para ele". Não. Tem que ser tudo igual.

> Senão seria até pior, se falasse para ele que tem de ser diferente porque ele é pretinho. Não, não gosto. Primeiro porque ele não é pretinho, ele é negro. Tem que colocar bem que é a nossa raça, é a nossa origem, da África, é negro. Falo: "Somos negros". E falo pra ele que o negro é lindo. Porque senão ele fica colocando na cabeça que a branquinha tem o cabelo comprido, então, ela é mais bonita que ele, do que uma priminha. Eu falei: "Não, negro é muito bonito, é lindo (alonga a primeira sílaba), é uma cor bonita, não é?" Eu começo a colocar para ele. É todo mundo igual. Tem que colocar que é a nossa raça, é a nossa origem, da África, é negro (CAVALLEIRO, 2000, p.93).

A autora identificou corretamente, na fala de Sueli, "grande percepção das possibilidades de o espaço escolar ser um centro de debate e valorização da cidadania dos negros" (*Ibidem*, p. 93). E que "a base do raciocínio desenvolvido por ela aponta a disseminação de informações sobre o negro como a melhor estratégia para se combater o preconceito" (*Ibidem*, p. 93-4). Para a perspectiva deste trabalho, no entanto, a fala de Sueli pode dizer mais. Não estará ela imbuída da negação da inércia, da imobilidade, do quadro da situação racial, que muitas vezes – dada a sua violência, amplitude e recorrência – se é tentado a ver como definitivo, intransformável?

É imprescindível proceder à crítica do racismo vigente na sociedade e na educação. Mas por que guindá-lo à condição de único sujeito, voltando toda a energia para ele? Quem sabe o fluxo livre de interrogações sobre outros sentidos presentes na vida social, e maior investimento na construção de novos referenciais de valores e perspectivas para a vida social, não restrinjam os espaços apropriados pela cultura do racismo? A desconsideração (menosprezo, indiferença?) pela diversidade étnico-cultural na escola; o hábito, a espontaneidade, a facilidade, a irresponsabilidade e inconseqüência com que se procura (e sempre se encontra) subterfúgios para justificar os procedimentos assimilacionistas e a culpabilização da criança mais escura pelos seus próprios *complexos*, incapacidade de adequação, etc., exigem, de fato, análise rigorosa e desmistificadora. Mas é necessário se dar o mesmo peso às possibilidades e iniciativas educacionais cujo centro sejam os valores da solidariedade, da justiça, da eqüidade.

É um equilíbrio difícil. Talvez fosse o caso de pensar no presente como fulcro entre o passado e o futuro. Mas as ambigüidades dilaceram o que vai se superpondo, sem respeitar tempo e espaço de instituição. E é uma impropriedade (também trigonométrica) tentar se situar nos momentos de partida e chegada de um pêndulo.

Resta acompanhar os movimentos – dos voluntária ou involuntariamente conservadores aos sequiosos de transformações. A ambos (e aos meios termos) deve ser concedido o benefício da dúvida. A verdade, como a luz, não tem

princípio nem fim, e é acessível – radicalizando ao limite a exigência de que sejam públicos. A visibilidade não diz nada sobre a justeza, pertinência, coerência; mas traz veracidade e possibilidade de se reafirmar, de se deixar de ser, ou de se reconstituir; e de se marcar idéias, atos, e até os sonhos, com a crítica e a autocrítica que costumam bafejar os bons caminhos.

Da parte do que *já é*, e das significações que acompanham – conflituosa ou mansamente – os sentidos instituídos, não se pode esperar mais do que os sucessivos (e quase sempre bem sucedidos) esforços de adequação, a capacidade de se revirar para permanecer *o que* é. A perspectiva da transformação, por seu turno, impõe o compromisso de desvendar tais manobras, cuja força vem da penumbra.

A cultura do racismo na educação alimenta-se do que *já é*. A ponto de a rejeição às mudanças quase se justificar pelo instinto de sobrevivência – a compulsão de alimentação. Talvez seja oportuno referir o dilema de Cunha Jr., frente às dificuldades de se ensinar (e aprender) a história da África:

> Aprender história é um exercício por vezes difícil, onde contracenam o real e o imaginário. Precisa-se da imaginação que transcenda os fatos e reproduza a complexidade das atividades humanas como um filme explicativo, questionador, repleto de conceitos, propósitos, dúvidas. Sobretudo porque a dúvida é o elemento principal na composição do filme da história. A dúvida e não a descrença. Mas trabalhos de ensino de história africana aparecem inicialmente como uma sistemática descrença nas possibilidades civilizatórias. Acompanhando a descrença, um bloqueio à imaginação (1997, p. 57)

O bloqueio à imaginação é o exato oposto do que fazer para conceber e vivenciar a cultura de consciência negra na escola. Não se pode, contudo, esperar que se desintegrem os sentidos instituídos – a naturalização dos preconceitos arraigados no imaginário social e que transversalizam os conteúdos e procedimentos didáticos – apenas pela vontade e clarividência dos "puros de coração". O terreno da instituição e realização da vontade, para o bem e para o mal, é a política; e então, é essencial a tenacidade do combatente.

O TEXTO

A seguir, alguns exemplos de iniciativas capazes de manter "aceso" esse processo.

Pode-se começar com a discussão proposta por Maria José Lopes da Silva (1999/2000). Ela aponta a relação entre medidas governamentais mais amplas: no caso, a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial para atuar contra o racismo (conseqüente a pressões do Movimento Negro – a Marcha Nacional dos 300 anos de Zumbi dos Palmares, realizada em novembro de 1995, em Brasília – e à apresentação de irrefutáveis Índices de Desenvolvimento Humano negativos para a população negra)[4]; e o processo que resultou na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ambos indicariam um "arejamento" no âmbito do sistema de poder em relação às questões étnicas e culturais.

Mas a autora não abriu mão de meticulosa avaliação dos limites desses processos. Anota, por exemplo, a questão crucial da ambigüidade conceitual e metodológica que levou à diluição dos conteúdos obrigatórios em *áreas*, da mesma forma que os saberes não considerados universais também foram diluídos em *temas transversais*: "Os PCNs situados no âmbito da escola tornam-se dependentes da competência e interesse do professor que poderá desenvolvê-los ou não".

Segundo a autora, isso leva à desqualificação e minimização da dimensão social no contexto dos PCNs. Prosseguindo a análise crítica dos PCNs, ela aponta-lhes a falta de discussão consistente sobre o que seria conhecimento útil e válido, e a ausência de uma crítica sistematizada das formas dominantes de currículo, que continuam, do ponto de vista formal, as mesmas de décadas atrás, baseadas nas disciplinas tradicionais. E alinha, ainda, outra série de falhas nos PCNs da pluralidade cultural, por exemplo:

- escamotear os resultados de mais de 100 anos de "democracia racial", a exemplo de algumas dimensões distributivas, como o acesso à educação formal;

- não formular adequadamente a combinação da utilidade, relevância, valorização, de diferentes tradições culturais;

- a própria concepção do que sejam *saber* e *cultura* gera tensão entre o padrão dominante e diferentes códigos culturais dos extratos populares;

4 A autora faz referência aos dados apresentados no Seminário "O negro na economia", realizado pelas Comissões de Economia, de Indústria e Comércio, e de Direitos Humanos, da Câmara dos Deputados, em Brasília, 1996.

- o *excesso de psicologismo*, e a pouca escuta da comunidade acadêmica.

Finalmente, Lopes da Silva aprofunda razões que podem levar aos resultados negativos da maioria dos alunos negros: o papel da escola; a necessidade de questionamento das disciplinas político-filosóficas e das teorias da aprendizagem; a indiferença/menosprezo às características étnico-culturais das crianças; as concepções hegemônicas de arte e educação; as implicações político-sociais da alfabetização, e o próprio conceito de alfabetização...

Abordagem semelhante, em que o racismo permeia todo o estudo, mas divide o espaço com outras significações históricas e sociológicas do fenômeno sócio-cultural, encontra-se em Oliveira Gonçalves e Gonçalves e Silva (1998). Os autores explicitam amplamente as diversas fontes, experiências e apreciações do multiculturalismo, enfatizando as diferenças de conceituação, aplicabilidade e perspectivas, consoante o contexto em que foram gerados.

Mesmo reconhecendo a ação do movimento negro como o "embrião do multiculturalismo" na "América brasileira", buscam dimensionar equilibradamente a sua importância na construção da democracia e da identidade nacional brasileira. Apoiados em Sylvia Wynter (professora titular do Programa de Estudos Negros da Universidade de Stanford, Califórnia), afirmam que: "não se trata de multiculturalizar o modelo de nação vigente, mas de reinventá-lo" (1998, p. 70). E em dado momento concluem:

> Buscar compreender o multiculturalismo e suas repercussões na educação implica destrinchar referências ideológicas, elucidar encaminhamentos teóricos, descobrir práticas culturais, resignificar práticas pedagógicas, posicionar-se politicamente e situar-se socialmente (*Ibidem*, p. 71).

Um outro caso exemplar é o surgimento dos Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes. Tanto pela sua demanda de igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior e a intensa mobilização junto ao seu público-alvo, quanto graças à repercussão das suas propostas e práticas pedagógicas diferenciadas no âmbito do magistério, das autoridades educacionais e junto às comunidades onde se instalam – os professores são voluntários (sem remuneração); os alunos partilham a coordenação e planejamento das atividades; a utilização de escolas em áreas e tempos ociosos, e/ou de espaços alternativos no seio da própria comunidade; a introdução da disciplina *Cultura e Cidadania* (a designação varia de um local para outro), em que se discute as razões daquele tipo de iniciativa, o seu papel na sociedade, as suas relações com questões políticas, econômicas, culturais, sociais... São milhares, hoje, os Cursos Pré-Vestibulares criados de variadas formas com esse princípio de solidariedade. Alguns não vinculam

explicitamente a questão racial – preferem os termos *populares, comunitários*, e outros – mas, de qualquer maneira, atendem à clientela majoritariamente de pele mais escura. Envolvem atualmente milhares de jovens, principalmente no Sul-Sudeste, mas rapidamente se espalham por outras regiões brasileiras, num contexto que torna obrigatório refletir sobre democracia, autonomia, identidade (ver a respeito Nascimento, 1999).

A CONSTRUÇÃO

O Núcleo de Estudos Negros é uma organização não-governamental composta por educadores/militantes negros, com destacada atuação junto ao sistema educacional no estado de Santa Catarina. Além de sua intervenção através de programas de formação de professores, vem publicando a série de livros *Pensamento Negro em Educação*, que reúne a contribuição de militantes/educadores/pesquisadores negros de todas as regiões do País. A qualidade das pesquisas e a diversidade das experiências regionais e de abordagens sobre questão racial e educação, diversidade cultural, e outros assuntos, tornam estas publicações referência obrigatória na discussão desses temas.

Não é o caso, no entanto, de proceder à citação exaustiva de estudos e de outras iniciativas que vêm constituindo um *pensamento negro em educação no Brasil* (SILVA; BARROS, 1997). Mas de alertar para a sua existência – cada vez mais ampla e consistente – e para as inevitáveis "trocas" que são feitas com outros setores, políticos, acadêmicos, culturais, artísticos, que se debruçam sobre a questão racial e suas implicações na construção da democracia e da identidade nacional brasileira. É fácil de perceber a constituição de um campo propício (até mesmo indutivo) à *ginga*.[5] Se "a força da Cultura Negra que atravessou os séculos é o fio condutor da energia revolucionária que libertará esse país do racismo e da exploração"[6], talvez faltasse a incorporação da consciência (entendida como sentido de deliberação, além da resistência do aproveitamento/

5 A referência aqui é à admirável alegoria de Wilson do Nascimento Barbosa , traçando uma analogia entre uma sugestiva manifestação de corporalidade e procedimentos e habilidades em vivências cotidianas do povo negro: "o objetivo da ginga quando a gente se move, não é apenas encontrar os meios de aumentar a própria força. A ginga não é apenas acumulação de forças. A ginga é a busca de solução, é mover-se para obter uma saída surpreendente. Esse elemento de imprevisibilidade, de complexidade, de desviação, de surpresa que sucede o óbvio, é, de fato, a essência da ginga" (BARBOSA, 1994, p. 32).

6 Frase em destaque no folheto oficial da *Marcha do Movimento Negro Contra a Farsa da Abolição* – RJ. 11.05.1988.

criação de oportunidades e possibilidades) para que se realizasse a plenitude do movimento... A cultura de consciência negra – assimilação crítica da questão racial, que parte de referenciais históricos, simbólicos, estéticos, de matrizes africanas (ou significadas como tal), "temperados" pela vivência afro-brasileira – pode corresponder à assunção plena da *ginga*, inclusive na sua capacidade de se projetar para fora/de fora do "jogo", simulando a ausência, dando espaço aos parceiros sem perder seu próprio equilíbrio e a relação, mas reconstituindo seus referenciais na própria interação.

Se, como vaticinam Gonçalves e Silva (1998, p. 40) "muito provavelmente o tema da pluralidade cultural preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais levará muito tempo para chegar às salas de aula", o que estará ocorrendo lá, quando chegarem? Será que, no que toca à questão racial, Cury (1985) se enganou e só há espaço para a reprodução do *status quo*? As mudanças na representação étnica de crianças negras, o desenvolvimento de sua personalidade e de uma identidade constituída de auto-estima e de uma auto-imagem positivas, dependerão exclusivamente da chegada providencial dos novos conceitos? A sugestão é que não há uma comunidade escolar que não seja sujeito. Não há "salvação" na heteronomia, na inconsciência de si mesmo, na ausência ou omissão de deliberação. É uma questão fundamental a possibilidade de fragilização da criança perante os preconceitos e a discriminação, e tudo deve ser investido para eliminá-los do cotidiano escolar. Não se pode, no entanto, menosprezar a importância dos familiares e dos contextos mais amplos de vida da criança. Hoje é freqüente e crescente a difusão de informações sobre a questão racial, e de idéias sobre a valorização do negro e da cultura negra – embora, é claro, longe do que é necessário. A população negra não sucumbiu nem física, nem culturalmente ao racismo; a ponto de estar hoje em aberto, como um dilema, a reconceituação da identidade nacional brasileira, numa espetacular virada sobre as projeções etnocêntricas das elites no início do século. Que mecanismos estarão sendo criados – surda e subterraneamente – em comunidades escolares, em face desses e outros tantos desafios para uma educação democrática, construtora dos valores de eqüidade, justiça e solidariedade? E no íntimo de cada criança, na medida que vão crescendo e se deparando com um mundo (físico e de valores) em acelerada transformação?

A atuação das educadoras tem importância fundamental e é urgente que seja municiada com as concepções da pluralidade e do hibridismo cultural, que devem *transversalizar*, verdadeiramente, todos os programas de formação continuada, mas é necessário atentar para duas coisas: primeiro, que eles não vão atuar sobre uma *massa inerte*, seres incapazes de criar seus

próprios sentidos para o que lhes acontece; segundo, que eles próprios – os(as) educadores(as) – formam seus próprios sentidos, não são apenas receptáculos. E como já foi acentuado, a escola reflete internamente as múltiplas possibilidades da sociedade. Existirá apenas uma Sueli? Ou apenas uma em cada escola?

Com tanta razão para combater, com a ansiedade gerada por tamanhos prejuízos e condições tão adversas, corre-se o risco de se pretender parar o pêndulo, de se apaixonar pela parcialidade de suas próprias razões forjadas a ferro e fogo... De acordo com Milton Santos, "a prisão dos slogans e das palavras de ordem é o risco da instrumentalização pela militância e a centralidade dos resultados e o império dos meios fazem o mesmo, no concernente à política" (1999). Parafraseando a máxima de Paulo Freire, nem os militantes/estudiosos salvarão as comunidades, nem estas se salvarão sozinhas. (E quem salvará os estudiosos na eventualidade da derrota?) As mesmas possibilidades da *ginga* estão presentes aqui, como lá.

Azoilda Trindade (2000) vem pregando a importância da utilização da "arma da sedução" junto aos(às) educadores(as); mais até do que (quem sabe não fosse melhor dizer tanto quanto) "a arma da teoria", "novos conhecimentos", informações, questionamentos – e da confrontação com dados e medidas políticas, administrativas e institucionais, alterações curriculares, etc.

A comunidade escolar deve sair da idealização e alcançar efetividade. Tal evento se insinua em aulas inaugurais, em alguns momentos e datas comemorativas, em iniciativas isoladas de encontros e debates com a presença de professores, funcionários, alunos e responsáveis. Alguns sistemas educacionais públicos, além de insistir na presença física e na participação, vêm formalizando a responsabilização de membros das comunidades adjacentes à escola, para além das organizações de eventos, em questões administrativas e financeiras, em (e, um pouco, como fiscais) conselhos diretores ou gestores. Nunca a presença dos responsáveis foi mais requisitada nas escolas.

A democratização da escola pode (e deve) ser incentivada e garantida pela direção, pela supervisão, pela orientação pedagógica e por outros setores responsáveis; mas jamais vai se implantar se não houver vontade, interesse, "consciência", de alunos e pais e/ou responsáveis. Estes são alguns exemplos de exigências a serem reivindicadas e cumpridas, através de exposições e debates públicos no âmbito da comunidade escolar:

– *A transparência da atividade docente*, o questionamento dos seus objetivos, dos seus pontos de partida teóricos e metodológicos – quais as bases deste ou daquele conteúdo histórico; por que este e não aquele tema para redação, ou a valorização da origem de certos vocábulos; a vinculação das características geográficas aos aspectos históricos, étnicos, sociológicos, econômicos (sempre fundamentados), etc; a explicitação da importância do desenvolvimento das ciências, que é algo histórico, que povos em outras épocas foram mais desenvolvidos, as questões alusivas à exploração dos bens naturais e do meio ambiente...

– *A delimitação de funções, espaços, compromissos, representações,* realizada coletiva, aberta e democraticamente – quem pode e não pode, e por que, participar disso ou daquilo; as escolhas de parceiros, das rainhas, princesas, cavalheiros e outros personagens de festas, de encenações, etc., devem atender a critérios explícitos e compartilhados na sua definição...

Num sistema educacional, numa escola, numa sala de aula, em que se encontre alguém comprometido com o questionamento do absolutismo do professor e de outras autoridades escolares (um poderoso fator na produção da indiferença e desinteresse de tantos alunos); com a explicitação e desmoralização de estereótipos; com a alegria das descobertas e a construção efetiva do saber, fora das imposições de lógicas e conteúdos fechados, inodoros, insípidos... Aí a cultura de consciência negra estará gingando plenamente. Se vai, até onde vai, como vai, são interrogações que se somam a tantas outras, nesse processo de erigir as bases de uma escola/nação/sociedade em que se construa valores de justiça e democracia. E onde, certamente, haverá lugar para a multiplicidade/unicidade da identidade nacional brasileira.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Wílson do N. Ginga e Cosmovisão. In: *Atrás do Muro da Noite*. RUFINO DOS SANTOS, Joel; BARBOSA, Wílson do N.; Brasília Fundação Cultural Palmares-MinC, 1994.

BRITO, Benilda. R. B. Negro x Biologia. In: *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural.* Florianópolis: NEN (Núcleo de Estudos Negros), 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar.* São Paulo: Humanitas-FFLCH-USP, Contexto, 2000.

CURY, C. R. J. *Educação e Contradição*. São Paulo: Cortez Editora – Editores associados, 1985

GONÇALVES, Luiz A. Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. *O Jogo das Diferenças:* o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras Negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: *Relações Raciais e Educação*: novos desafios. Oliveira, Iolanda (org). Rio de Janeiro: LPP-UERJ/DP&A Editora, 2003.

NASCIMENTO, Alexandre do. *Movimentos Sociais, Educação e Cidadania* – Um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares. Rio de Janeiro: PPGEdu-UERJ, Dissertação de Mestrado, 1999.

SANTOS, Gevanilda Gomes dos. *A história em questão*. In: *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural*. Florianópolis: NEN (Núcleo de Estudos Negros), 1998.

SANTOS, Milton. A era da inteligência baseada na máquina. In: TRINDADE, A. L.; SANTOS, Rafael dos (orgs.). *Multiculturalismo:* mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SILVA, Maria José Lopes da. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: avanços e recuos no combate ao racismo na Escola. In: *Revista do SEPE*, nº 5 e 6, edição especial. RJ, nov. 1999/abril. 2000.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves; BARBOSA, Lúcia M. A. *O pensamento Negro em Educação no Brasil*. São Carlos: UFSCAR, 1997.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: *Multiculturalismo:* mil e uma faces da escola. TRINDADE, A.L.; SANTOS, Rafael (orgs). Rio de Janeiro: DP&A. RJ, 1999.

VALLE, Lílian do. *A Escola e a Nação*. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003

Lucimar Rosa Dias

> 1975. Tinha 14 anos, e estava no meio do pátio da escola, em um dos intervalos entre aulas. (...) E qual não foi minha surpresa quando ouvi, ali, no pátio da escola, aquela menina doce e educada declarar seu amor por mim. Surpreso com a declaração, e com vergonha de ser visto em público naquela situação, recusei seu pedido de namoro. Ao ouvir a recusa, ela fixou seus grandes e belos olhos em mim, e abaixou a cabeça. Ficamos em silêncio por alguns instantes, imóveis em nossas confusões. Quando ela novamente me encarou, soltou a corajosa e necessária pergunta: "Você não quer namorar comigo porque sou preta, não é?" (FRENETTE, 2002, p. 24)

O texto que abre este ensaio é bastante representativo dos conflitos raciais presentes na escola, geralmente tratados no cotidiano como casos isolados e individualizados, e não como produto de uma sociedade na qual o racismo intermedeia as relações familiares, de trabalho ou escolares. E isso apesar de um número crescente de pesquisadores na área de educação estar investigando os perversos efeitos do racismo no ambiente educacional.

Esses estudos, de caráter mais antropológico, já conseguiram identificar alguns aspectos envolvidos nessa intrincada socialização entre negros e não-negros. Grosso modo, essas pesquisas podem ser divididas nas seguintes linhas: 1) levantam questões relativas ao modo como a criança negra se vê e se avalia em ambientes escolares em que o preconceito e a discriminação racial são parte integrante do cotidiano, mas não como objetos do currículo a ser trabalhado com os alunos; 2) mostram como os livros didáticos refletem o racismo da sociedade de forma global, indicando que, em geral, esse espaço não é uma ilha idílica na qual os malefícios sociais não aparecem; 3) enfocam questões de sociabilidade e interação da criança e do adolescente negros no ambiente escolar envolvendo diversos atores.

Além desses estudos, trabalhos de caráter quantitativo buscaram explicitar as desigualdades raciais no Brasil. Uma das conclusões desses estudos é de que

> Embora uma melhor situação socioeconômica reduza a proporção de crianças que não têm acesso à escola, independentemente de sua cor, ainda persiste uma diferença clara nos níveis gerais de acesso entre crianças brancas e não-brancas, mesmo nos níveis mais elevados de renda familiar *per capita* (HASENBALG; SILVA, 1990, p. 88).

Um dos mais recentes estudos quantitativos, realizado por Ricardo Henriques (2002), chega à conclusão de que, após a expansão do ensino público brasileiro, durante o século passado, a média de escolaridade da população elevou-se, reduziu-se a taxa de analfabetismo e aumentou a matrícula em todos os níveis. Esses avanços, no entanto, não diminuíram a desigualdade entre brancos e negros:

> A escolaridade de brancos e negros nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. (...) apesar da melhoria dos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações. No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX (HENRIQUES, 2002, p. 93).

Apesar da importância e diversidade dos trabalhos sobre racismo e educação, ainda faltam muitos aspectos a serem desvendados, diante da complexidade das relações raciais brasileiras e da forma pela qual o racismo se expressa na escola. Quantificados os problemas e analisado o cotidiano, ao longo de 20 anos, a questão que se impõe é: qual tem sido a resposta das normas educativas geradas pelo Poder Público diante desse diagnóstico desafiador?

A realidade apresentada pelas pesquisas levou-me a procurar compreender como o sistema legislativo educacional reflete essa tensão racial vivida por negros e brancos no cotidiano escolar. A legislação ignora a questão de raça? Haveria nas LDBs (Leis de Diretrizes e Bases) alguma referência à raça? Que atores se fizeram presentes nessas discussões? Na tentativa de responder parcialmente a essas questões, tomarei como modelo a importante coletânea de leis federais, estaduais e municipais organizada por Hédio Silva Junior, que verificou o tratamento jurídico dado à questão da igualdade racial nas Constituições, nas instâncias citadas no título do livro.

> Ao examinar a Lei Orgânica de Belo Horizonte, eis que nos deparamos com nada menos do que um capítulo intitulado 'Das Populações Afro-brasileiras', contendo um conjunto de normas programáticas destinadas ao enfrentamento do racismo e da discriminação racial em âmbito da capital mineira. (...) Não obstante a devida reverência às peculiaridades mineiras,

> pareceu-nos bastante razoável a hipótese de que tal fenômeno pudesse ser localizado em outras cidades e regiões do país (SILVA JR., 1998, p. V).

A metodologia utilizada incluiu a leitura detida e cuidadosa das leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, procurando as seguintes palavras: negro, afro-brasileiro, indígena, índio, raça, cor, etnia, minoria, cultura negra ou indígena, igualdade, desigualdade, tolerância, discriminação, preconceito, segregação e racismo, todas tomadas como indicativos do tratamento da questão de raça[1].

Antes de detalhar os resultados desta incursão pelas leis, vale a pena uma visita aos tempos da Primeira República (1889-1930), avançando até meados do século 20, a fim de compreendermos o significado que a questão da raça adquire, ainda que secundariamente, ao longo dos textos das Diretrizes e Bases da Educação.

Essa discussão estava presente nos diferentes setores da sociedade da época, com uma predominância da crítica à miscigenação. Muitos intelectuais afirmavam que a fragilidade e o atraso da nação deviam-se à mistura das raças:

> (...) esses intelectuais entendiam a questão nacional a partir da raça e do indivíduo, mascarando uma discussão mais abrangente sobre cidadania, que se impunha no contexto de implantação da jovem República. No entanto, a adoção desses modelos não era tão imediata. Implicava em um verdadeiro 'nó cultural', na medida em que levava a concluir que uma nação de raças mistas, como a nossa, era inviável e estava fadada ao fracasso. (SCHWARCZ, 2001, p. 23).

Mesmo após a Abolição, a raça mantinha-se como uma das principais questões para a organização da sociedade. Um exemplo disso é o decreto nº 528, de 28/6/1890, que trata da imigração para o Brasil. Diz ele, em seu artigo 1º:

> É inteiramente *livre a entrada*, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho que não se acharem sujeitos à ação criminal de seu país, *exceptuando os indígenas da Ásia, ou da África, que somente* mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos, de acordo com as condições que forem então estipuladas (VEINER, 1990, p. 106, grifo nosso).

Obviamente, a questão de raça não interessou apenas aos políticos e pesquisadores. Sobretudo a partir de meados do século 20, os educadores também recorriam ao tema para fortalecer seus discursos de escola para todos.

---

1 Essa metodologia foi utilizada por Hédio Silva Jr.

Para a aprovação do projeto de lei 4.024/61[2], travou-se uma intensa luta, iniciada em 1956, mas efetivamente configurada em 1958, entre duas visões de educação. Uns desejavam investimentos públicos em escolas também privadas e confessionais, outros defendiam escola pública para todos, sob a gestão do Estado. Durante todo o tempo em que educadores se empenharam em criticar o projeto de lei do deputado Lacerda, por considerá-lo favorável aos defensores das escolas confessionais, estava presente o argumento de que o desenvolvimento da sociedade e sua democratização dependiam da escola pública. Para Fernando de Azevedo, que escreveu o novo Manifesto dos Educadores:

> A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos, *sem distinção* de classes, de situações, *de raças* e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso (AZEVEDO, 1960, p. 58).

Essa fala se repete nos editoriais e artigos publicados no livro *Diretrizes e Bases da Educação* (1960), organizado por Roque Spencer Maciel de Barros, no qual constam as discordâncias dos educadores em relação ao projeto apresentado pelo deputado Lacerda, bem como o seu substitutivo. Maciel de Barros faz uma defesa eloqüente da escola pública:

> (...) a escola pública, ao contrário, existe exatamente para todos. Ela é uma fonte de comunhão, um centro de aprendizagem, de respeito pelas crenças alheias, precisamente porque é aberta para todos. Nela não há ricos ou pobres, católicos, protestantes ou ateus, pretos, brancos ou amarelos, filhos de imigrantes recém-chegados ou filhos de aristocráticas famílias tradicionais: nela há apenas seres humanos, pessoas ou projetos de pessoas (BARROS, 1960, p. 119) .

A questão da raça como recurso argumentativo estava bastante presente entre os educadores e não devemos minimizar a importância dada pela lei à questão racial, pois, diante das dificuldades que a defesa de uma sociedade igualitária racialmente tem de enfrentar no Brasil, qualquer passo nessa direção significa avanço. No caso do projeto de Lei nº 4.024, aprovado em 1961, está posto no Título I – Dos Fins da Educação Art. 1º, alínea g – que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

> Alínea g - A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

2 O projeto original deu entrada no Congresso em 29 de outubro de 1948.

A LDB (4.024/61) trazia a tentativa de conciliar as posições que dividiam as discussões de educadores e demais interessados na educação: se os recursos públicos iriam ou não sustentar as escolas privadas e confessionais. De forma secundária, portanto, a lei trata como um de seus fins a condenação a quaisquer preconceitos de classe e de raça. Demandaria outra investigação saber o que os movimentos negros organizados fizeram com este princípio, pois, ao lado da luta pela democratização e ampliação da escola pública, estavam os movimentos de melhoria das condições de vida da população negra. Várias eram as formas de luta, clubes culturais, jornais e pequenos grupos que buscavam a inserção dessa população nos diversos lugares sociais, sobretudo na escola.

Como discurso, a inclusão racial fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB de 1961. Contudo, observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo. Ou seja, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que, além da classe, a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade. Mas não se falava explicitamente na época se a população negra era a destinatária principal da escola pública e gratuita.

Os educadores daquele momento reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados "modernos", no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores. Isso se deve, a meu ver, à maneira como o Brasil construiu sua identidade nacional. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactuam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para "todos" defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961.

O que se torna muito visível nas leituras dos debates da LDB de 1961 não é captado nas discussões das leis 5.540/68 e 5.692/71. Apesar de ter tido grande repercussão na organização do ensino brasileiro, foram leis de ajuste ao novo momento político[3], que obviamente não permitiam maiores discussões, devido à forte repressão e também ao fato de essa lei ter sido modificada de forma fragmentada: primeiro, edita-se a lei 5.540/68, que tratou do Ensino Superior,

3 Mais detalhes, ver Saviani (1997, p. 21).

e depois a 5.692/71, referente ao ensino de primeiro e segundo graus. Essas particularidades não possibilitaram o intenso debate ocorrido no processo de aprovação da 4.024/61. Porém, no texto da lei, as referências à raça não mudam na 5.692/71: mantém-se no texto a condenação ao preconceito de raça que aparecia na 4.024/61.

Processo bem diferente ocorre durante a discussão para a formulação da lei 9.394/96, gestada após a Constituição de 1988, pós-abertura política e com intensa movimentação da sociedade civil. O movimento pró-nova LDB começa em 1986, quando a IV Conferência Brasileira de Educação aprova a "Carta de Goiânia", com proposições para o Congresso Nacional Constituinte. E em 1987 deflagra-se movimento intenso de discussão das propostas de uma nova LDB. A discussão da LDB cruza-se com outros movimentos e, no caso em análise, a questão de raça nas LDBs tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995.

O movimento social negro atua intensamente no Centenário da Abolição da Escravatura. Ocorrem eventos no Brasil inteiro, são publicadas pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando que a população negra está em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Constroem-se com isso novos argumentos para romper com a idéia de que todos são tratados do mesmo modo no Brasil. Muitas matérias nos maiores jornais do Brasil denunciam essa situação, e a educação recebe uma atenção especial.

Em 1995, o movimento social negro comemora os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Também nesse momento deflagra-se um intenso e mais elaborado processo de discussões sobre a população negra. Algumas universidades, entre elas a USP, produzem o documento *Zumbi, tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares* com proposições sobre políticas anti-racistas, as chamadas ações afirmativas, com ênfase na educação. As manifestações daquele ano culminam na Marcha Zumbi dos Palmares: Contra o racismo, pela cidadania e a vida, na qual cerca de 10 mil negros e negras foram a Brasília com um documento reivindicatório (POR, 1996) entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso.

O período pós-ditadura faz os legisladores reagirem ao problema da desigualdade racial, e não apenas na educação.[4] Exemplo máximo está na Constituinte de 1988, que transformou o racismo em crime a ser punido com

4 Para maiores detalhes sobre leis e educação, ver Hédio Silva Jr. (2002).

pena de prisão, por meio do artigo 5º, inciso XLII, regulamentado pela Lei 7.716/89; é a chamada lei Caó, do então deputado Carlos Alberto de Oliveira. Tratou-se de um grande avanço em relação à Lei Afonso Arinos, de 1951, que trata o racismo como contravenção penal, passível apenas de multa e não de prisão.

Também há alguns avanços na educação. Se comparamos o que existia sobre o tema na LDB 4.024/61 e o que consta na 9.394/96, percebemos nitidamente esse avanço. Infelizmente, o que também constamos é esses avanços não podem ser atribuídos aos representantes dos educadores e suas entidades pois, ao analisar os projetos apresentados pelos professores, vimos que em suas preocupações não constava a questão de raça.

É possível constatar essa ausência a partir da leitura do primeiro projeto da nova LDB, apresentado em dezembro de 1988 como resultado de amplas discussões dos educadores progressistas realizadas na XI Reunião Anual da ANPED, em março daquele ano, e na V Conferência Brasileira de Educação, em agosto. No texto apresentado no título I, que trata dos fins da educação, simplesmente desaparece o item que condena o preconceito de raça. A centralidade está na questão de classe, apesar de essa também não ser explicitada. Mantém-se a questão da igualdade, da unidade nacional, mas os educadores progressistas ignoram a questão de raça como um dos objetivos da educação democrática e para todos.[5]

A única referência à questão de raça que aparece na proposta de LDB produzida pelas instituições representativas dos educadores em nível nacional está no capítulo II, Da Educação Escolar de 1º Grau, Art. 32, parágrafo único que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Já no texto do projeto substitutivo Jorge Hage, resultante de intensas negociações com a sociedade civil organizada, isto é, ultrapassando os limites dos fóruns representativos dos educadores, o capítulo II, Dos Fins da Educação,

5 Título I, Dos Fins da Educação, Art.1º - Educação Nacional: a) inspirada nos ideais de igualdade e de liberdade, tem por fim a formação de seres humanos plenamente desenvolvidos, capazes, em conseqüência, de compreender os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado e dos diferentes organismos que compõem a sociedade; b) inspirada nos ideais democráticos, visa colocar cada cidadão brasileiro na condição de poder ser governante e de controlar quem governa; c) inspirada nos ideais de solidariedade humana, promoverá o fortalecimento da unidade nacional e a solidariedade internacional, assim como a preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural da humanidade; d) inspirada nos ideais de bem-estar social, tem por objetivo o preparo dos indivíduos para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades do meio em função do bem comum.

também não trata da questão específica de raça, mas o capítulo VII, Da Educação Básica, no art. 38, inciso III, orienta que os conteúdos curriculares deverão obedecer às seguintes diretrizes:

> III - o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro.

É muito pouco, diante de toda a produção existente sobre a tensão no Brasil no que se refere à raça e, em especial, às condições da população negra, mas representa um avanço, se considerada a total omissão no projeto apresentado pelas entidades dos professores. Vale prestar atenção na diluição ou ambigüidade do tratamento dado à questão. Quais culturas? A quais raças e etnias está se referindo esse inciso? A idéia do texto é ao mesmo tempo dar uma resposta para a sociedade organizada em torno dessa questão e manter o pacto de não explicitá-la.

Como no projeto anterior, assegura-se às comunidades indígenas, no capítulo IX, Do Ensino Fundamental, art. 48, inciso I, a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem. E mais: o Capítulo XV dedica-se, do Art. 88 ao 90 (Da Educação para Comunidades Indígenas), a estabelecer diretrizes para a educação dos índios, prevendo inclusive a participação das comunidades organizadas na construção dos programas. Essa presença da questão de raça tratando da questão indígena é resultado do diálogo estabelecido com a sociedade civil e interlocutores internacionais. Além disso, os indígenas, fortemente organizados para atuar no processo da Constituinte de 1988, levam parte dessa pressão até o processo da LDB, constituindo ambos os processos marcos de grandes avanços, para os indígenas.

Obviamente, a abordagem da questão de raça que tratasse das especificidades da população negra estava longe de ocorrer, mas o importante nesse caso é que o texto da lei tem um forte aspecto étnico-racial ao tratar dos indígenas.

Neste artigo, importa-nos saber como essa lei incorpora a questão de raça. Para isso, analisemos todos os seus artigos.

No título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, não se reitera a determinação prevista na lei 4.024/61, que condenava o preconceito de raça. O que temos é uma menção no art. 3, inciso IV, de respeito à liberdade e apreço à tolerância. Tolerância é uma palavra bastante abrangente, mas tem sido utilizada em discussões sobre o impacto gerado na interação entre as diferentes culturas, povos, sobretudo em suas diferenças raciais. De acordo com o Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento:

> Os governos não podem prescrever atitudes e comportamentos tais como o respeito, o regozijo, mas podem proibir ataques a pessoas de culturas diferentes ou as suas práticas por meio de mecanismos jurídicos que assegurem a tolerância e a aceitação mútua. Podem, sobretudo, condenar manifestações de xenofobia e de racismo (CUÉLLAR, 1997, p. 79).

Portanto, a palavra tolerância constante como um dos princípios da educação é também indício de que os legisladores não conseguiram passar ao largo da temática de raça, mesmo que procurando subterfúgios, mas, em comparação ao texto da 4.024/61, é um retrocesso, se considerarmos que a explicitação na lei facilita os mecanismos de intervenção estatais e facilita as reivindicações da sociedade civil.

Outro indício consta do capítulo II, Da Educação Básica, Seção I, art. 26, parágrafo 4º da atual LDB. O projeto Jorge Hage era genérico ao afirmar que o ensino de História deveria levar em consideração contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro. O texto quase que se repete, mas neste caso fica claro de quais raças ou etnias se está falando, demonstrando um avanço no texto da lei 9.394/96 em comparação ao apresentado por Jorge Hage , fruto da forte pressão de entidades do movimento negro sobre parlamentares comprometidos ou sensíveis à luta pela igualdade racial.

No art. 26, parágrafo 4º, da lei 9.395/96, lê-se que o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e européia.

Também na lei 9.394/96, seção III, Do Ensino Fundamental, art.32, parágrafo 3º, mantém-se a garantia às comunidades indígenas da utilização de suas línguas maternas, bem como dos processos próprios de aprendizagem, e no título VIII, Das Disposições Gerais, os artigos 78 e 79 mantêm as diretrizes que constavam no capítulo XV, artigos 88 a 90, do projeto Jorge Hage, que tratava da questão indígena.

Decorridos sete anos de aprovação e implementação da LDB 9.394/96, é possível avaliar quais os desdobramentos desses pequenos indícios de que a questão de raça, mesmo que secundariamente, ocupou espaço no texto da lei e, portanto, nas atenções de quem a produziu. Nesse sentido, destaca-se a mobilização de intelectuais, negros e não-negros, para a publicação dos PCNs, que incluem o volume Pluralidade Cultural, no qual a questão de raça aparece

como item a ser trabalho, partindo do princípio de que a diversidade racial do Brasil é positiva. O Ministério da Educação considera esse volume, que teve o envolvimento de vários educadores negros, como uma das ações do Ministério da Justiça em prol das políticas de igualdade racial.

Mais recentemente, um dos primeiros atos do governo Lula foi sancionar um projeto de lei apresentado pelos deputados federais Ester Grossi (educadora do Rio Grande do Sul) e Ben-Hur Ferreira (oriundo do movimento negro de Mato Grosso do Sul), ambos do PT. A lei, que modifica o artigo 26, foi sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva e pelo ministro Cristovam Buarque em 9 de janeiro de 2003. A lei nº 10.639 altera a lei nº 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79, e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática "História e Cultura Afro-brasileira".

O texto da lei é incisivo e claro quanto aos objetivos da mudança, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira. O que no texto anterior era difuso e abrangia outras etnias, agora está focado. Os parágrafos explicitam de forma inequívoca o que se espera:

> § 1º - O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil;
>
> § 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A lei também estabelece que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra."

Também se constitui como marco nas leis educacionais a aprovação unânime em 10/3/2004, pelo Conselho Nacional da Educação, das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana"[6].

Como temos analisado, todo produto da lei que trata da questão de raça é gerado a partir de movimentos provocados pelos atores do movimento negro. Em que pese o projeto de lei ter sido apresentado em 1999, a sua aprovação no início do governo Lula (9/1/2003) coincide com dois fatos: o primeiro é que

---

6 Texto das Diretrizes publicadas pelo Conselho Nacional de Educação/CP 003/2004, aprovado em 10/3/2004, processo nº 23001.000215/2002-96.

o então candidato havia assumido compromissos públicos de apoio à luta da população negra; e o segundo é que, anunciadas as pastas, não havia inicialmente nenhuma que tratasse especificamente desta população – uma Secretaria sobre o assunto foi criada apenas meses mais tarde.

A lei nº 10.639 teve como função responder às antigas reivindicações do Movimento Negro, mas com novas preocupações – principalmente com a implantação da mesma. Com isso o governo conseguiu não ser pressionado de imediato pelo movimento social, o que poderia causar constrangimentos para a gestão Lula logo no início. Parece que a estratégia foi acertada, mas não impediu que as pressões internas do PT e externas de setores do Movimento Negro que apoiaram a candidatura Lula continuassem insistindo para a criação de um órgão dentro da estrutura do primeiro escalão para tratar das demandas da população negra, o que desembocou na criação do prometido órgão responsável por promoção de igualdade racial no País. Cria-se na estrutura de governo a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial.

Apesar de ser fundamental pensar em que contextos surgem determinadas leis, também é importante considerar que nesse caso o espaço das contradições está muito bem colocado. Souberam os movimentos negros organizados e a academia engajada atuar estrategicamente para a organização e a definição de políticas públicas que dessem conta de que as leis não fossem meras letras mortas em papel, mas que, ao contrário, ensejassem muitas mudanças. Desde junho de 2004, estão sendo organizados fóruns estaduais coordenados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Durante 2004, foram realizados cerca de 20 fóruns em diferentes estados. Neles, reuniram-se secretarias municipais, estaduais, conselhos de educação e movimento negro, para que juntos pensassem estratégias de implementação das diretrizes. Certamente isso influenciará as políticas que serão definidas na Conferência Nacional para a Igualdade Racial, chamada pelo governo federal a se realizar em 2005

A busca pela questão de raça nas leis educacionais foi uma tentativa de demonstrar que elas refletem a tensão presente na sociedade. De um lado, políticas que pretendem a permanência do racismo estrutural, revelado ora pela invisibilidade da raça, ora pelo mito da democracia. De outro, a luta pelo rompimento desses mecanismos. A análise das leis me permite afirmar que o resultado dessa tensão ainda é tênue e frágil para dar contar do tamanho

da desigualdade a ser enfrentada, principalmente quando sabemos que o princípio das reformas governamentais, inclusive as educacionais, centra-se na universalidade e não na focalização. Para Ricardo Henriques:

> A década de 90, evidentemente, apresenta uma trajetória de melhoria nos indicadores educacionais, (...), os avanços são, por vezes, tímidos e, em geral, não interferem de forma significativa na estrutura de discriminação racial e de gênero. Assim, apesar dos avanços nos indicadores quantitativos, as desigualdades raciais e de gênero continuam significativas e sinais relevantes de transformação nos padrões de discriminação ainda não são detectáveis com nitidez. O desafio estrutural de uma reforma educacional implica, portanto, a construção de bases efetivas para implantação de um ensino norteado pela qualidade e eqüidade, que enfrente os contornos da desigualdade racial que atravessam, de forma contundente, o sistema educacional brasileiro (HENRIQUES, 2002, p. 47).

Parece-me que, para resolver essas questões, é preciso dar dois passos sempre. O primeiro é a lei; o segundo, o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem. Quanto tempo decorre entre um passo e o outro definido pela capacidade de intervenção dos movimentos e a permeabilidade que tais intervenções encontrem nos governos. Fundamental é saber que, do discurso de escola sem distinção, chegamos à escola que começa a distinguir para compensar processos desiguais entre a população brasileira. Não tratamos aqui das cotas para negros nas universidades, que têm ocupado significativo espaço na mídia e em artigos acadêmicos, e sobre as quais já existem várias leis estaduais que poderíamos estudar. São, afinal, muitas as possibilidades que as leis educacionais criam ao mencionar a questão de raça e merecem de nós, pesquisadores, uma investigação que este ensaio apenas começou.

Referências bibliográficas

ALMEIDA Jr., Antonio de. A escola e os problemas brasileiros. In: *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1960

AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. In: *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. Da Escola Pública e da Particular. In: *Diretrizes e Bases da Educação*, São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

CUÉLLAR, Javier Pérez (org.) *Nossa diversidade criadora*: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento/UNESCO. Campinas, SP; Brasília: Papirus, Unesco, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar.* São Paulo: Editora Contexto, 2000.

DIAS. Lucimar Rosa. *Diversidade Étnico-racial e Educação Infantil.* Três Escolas. Uma questão. Muitas Respostas. Dissertação de Mestrado. UFMS, 1997.

GODOY, Eliete Aparecida de. *A representação étnica por crianças pré-escolares* – um estudo de caso à luz da teoria Piagetiana. Dissertação de Mestrado. UNICAMP,1996.

GOMES, Nilma Lino. *A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial.* Um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado. UFMG, 1994.

HASENBALG, Carlos. SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura social, mobilidade e raça.* São Paulo: Vértice/Iuperj, 1988.

__________. Raça e oportunidades educacionais no Brasil, *Centro de Estudos Afro-asiáticos*, nº 18, Rio de Janeiro, 1990.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça & Gênero nos sistemas de ensino:* os limites das políticas universalistas em educação. Brasília: Unesco, 2002.

OLIVEIRA, Ivone Martins. *Identidade e interação na sala de aula:* preconceito e autoconceito. Dissertação de mestrado. UNICAMP, 1993.

OLIVEIRA, Rachel. *Relações raciais na escola:* uma experiência de intervenção. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1992.

POR uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade: Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

Revista de divulgação da política do Conselho de Imigração e Colonização criado pelo decreto-lei nº 406 (4/5/1938).

ROSEMBERG, Fúlvia. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo.* 2 vols. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação:* trajetórias, limites e perspectivas. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SCHWARCZ, Lília K. Mortiz. *Dando nome às diferenças.* São Paulo: Humanitas, 2001.

SILVA, Consuelo Dores. *A construção da identidade no processo educativo.* Um estudo da auto-representação dos alunos negros no universo da escola pública. Dissertação de mestrado. UFMG, 1993.

SILVA JR. Hédio. *Anti-racismo.* Coletânea de leis brasileiras – Federais, Estaduais e Municipais. São Paulo, SP: Ed. Oliveira Mendes Ltda, 1998.

_________. *Discriminação racial nas escolas:* entre a Lei e as práticas sociais. Brasília-DF: UNESCO, 2002.

VEINER, Carlos B. Estado e raça no Brasil. Notas Exploratórias. Centro de Estudos Afro-Asiáticos. *Cadernos Candido Mendes*, nº 18, maio, 1990.

Parte 2

HISTÓRIA DA INTERDIÇÃO E DO ACESSO DO NEGRO À EDUCAÇÃO

DA INTERDIÇÃO ESCOLAR ÀS AÇÕES EDUCACIONAIS DE SUCESSO: ESCOLAS DOS MOVIMENTOS NEGROS E ESCOLAS PROFISSIONAIS, TÉCNICAS E TECNOLÓGICAS

Geraldo da Silva

Marcia Araújo

A cruel escravidão a que foram submetidos os negros[1] arrancados de suas regiões de origem no continente africano, como também muitos de seus descendentes, além de representar um conjunto de violações de direito, gerou para esta população um triste legado: a interdição à educação formal.

Sem "instrução nem senso de responsabilidade, pois esta só existe quando é possível escolha e ação", os negros, mesmo na condição de libertos, estavam subjugados a outras restrições, pois "não podiam ser eleitores (...) e era-lhes interditado também exercer qualquer cargo de eleição popular, para qual a condição essencial era ser eleitor" (COSTA, 1989). Desta maneira, a camada senhorial organizava e mantinha a instrução escolar para si, perpetuando-se nos postos burocráticos do Estado, nos cargos políticos e nas melhores posições sociais e econômicas.

Para avaliar o grau de veracidade desta problematização, em uma dimensão mais específica, realizaremos um esforço por confrontar as representações ideológicas e as oportunidades educacionais dirigidas aos negros nos séculos XIX e XX, bem como analisar as oportunidades educacionais relevantes para a progressividade educacional dos negros paulistas nestes séculos, à guisa da história da educação, que nos interessa aqui.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA ÉPOCA: A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO

Tomando como referencial a província de São Paulo, por reproduzir, no seu contexto social, político e econômico o quadro histórico da maioria das cidades brasileiras, observa-se que a abrupta dissolução do sistema colonial-escravista para

1 Negros: termo que engloba os denominados pretos e pardos dos censos nacionais.

a nova ordem social republicano-capitalista não foi suficiente para erradicar a forte concepção etnocêntrica das elites dominantes. Sem abandonar as teorias étnico-raciais dos séculos anteriores – quando a hegemonia da raça branca orientava a hierarquia das raças e sancionava o grupo "rácio-cultural" dominante – a apropriação das teorias liberais européias pelos intelectuais paulistas foi realizada através da negação da realidade, principalmente na rejeição do negro.

Costa, na obra *Da Senzala à Colônia*, afirma que "a escravidão convertendo o escravo em mercadoria despojava-o, aos olhos da coletividade, da sua qualidade humana" e elabora a concepção de que a Abolição representa apenas uma etapa na extinção da estrutura colonial paulista sem contudo concretizar a ruptura com o passado. Marcado pela herança da escravidão e do preconceito, o negro "a partir de então foi abandonado à própria sorte e se viu obrigado a conquistar por si sua emancipação real".

Na província paulista, concomitante ao advento da libertação, intensifica-se o movimento de imigração de mão-de-obra branca européia que, aparentemente promovido para suprir as necessidades técnicas da produção de café e pequenas manufaturas, servia de barreira ao acesso da mão-de-obra negra às atividades artesanais, fabris e industriais do trabalho livre.

Estas barreiras, isoladas ou em conjunto, reduziam as oportunidades de integração dos negros recém-egressos do cativeiro à sociedade de classes, posicionando-os à margem dos processos econômicos e políticos em questão. Neste contexto, nitidamente hostil ao negro, era natural que as concepções educacionais também fossem orientadas por ideologias discriminatórias.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A PRESENÇA NEGADA

Sobre os processos de escolarização do segmento negro no período pós-abolição ainda temos poucas informações, como ressalta Maria Lucia Spedo Hilsdorf, em *História da Educação Brasileira – Leituras*:

> Na primeira República, para o trabalhador branco nacional ou estrangeiro, além das escolas públicas oficiais, havia as instituições particulares e as escolas dos trabalhadores. E para os ex-escravos? Temos ainda poucas informações sobre eles (2003, p.77).

Podemos supor que esta ausência de fontes da história da educação em relação à progressividade educacional dos negros paulistas nos anos finais do século

XIX e iniciais do século XX surgiu da incompatibilidade intrínseca entre as fontes oficiais e a história dos oprimidos. Emília Viotti da Costa, em seu artigo *História, Metáfora e Memória: a Revolta de Escravos de 1823 em Demerara,* afirma que a historiografia brasileira no período descrito “privilegiava as forças históricas impessoais: as transformações das estruturas econômicas, políticas e ideológicas, as classes sociais e não os indivíduos e suas percepções”. Tal perspectiva resultava numa visão fragmentada que não dava conta do processo histórico que pretendia descrever:

> (...) Reconhece-se que tantos os escravos como os libertos (...) e muitas outras categorias sociais oprimidas que foram no passado objeto de análise de historiadores, antropólogos e sociólogos tiveram (e têm) uma visão da história que lhes é própria e que não raro tem muito pouco a ver com a história que se aprende nos livros e menos ainda com aquilo que se convencionou chamar de história oficial (1988, p. 07).

Costa ainda demonstra, no mesmo artigo, que a historiografia contemporânea tende a recuperar a memória do povo, o discurso dos oprimidos e as suas subjetividades, por meio de um enfoque dialético que permita “ver no episódio o ponto de encontro de várias determinações conjunturais e estruturais” (*Idem*, p. 10).

Marcus Vinicius Fonseca em *A Educação dos Negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil* defende o mesmo entendimento, ao afirmar que as novas formas de abordagem histórica têm desmistificado a história oficial, recuperado as ações do segmento negro e ampliado a compreensão acerca das suas formas de resistência, atitudes que até então não eram vistas dessa forma.

Partindo do pressuposto que a população negra paulista também investiu, de maneira diferenciada, na efetivação dos direitos da cidadania através da escolarização, não obstante os inúmeros obstáculos a serem enfrentados, podemos analisar a educação brasileira sob um novo enfoque.

Desde o início da colonização a educação brasileira apresenta uma gestão problemática e discriminatória. A educação jesuítica (1549), cujo objetivo principal era instruir a população nativa, também pretendia transformar os nativos brasileiros em índios submissos, domesticando-os por meio de interdições – do corpo “*nu*”, do *incesto*, da *mulher*, do *canibalismo* – sob forte ideologia religiosa. Quando os jesuítas foram expulsos do Brasil (1759), já haviam deixado como legado um ensino de caráter retórico e livresco, que

desconsiderava a realidade atual. Deste modo, é possível entender como a educação jesuítica auxiliou a Corte Portuguesa na perpetuação dos contrastes e discrepâncias da sociedade colonial.

A educação no sistema escravocrata, diferentemente da primeira, é caracterizada pela substituição dos cursos seriados por aulas avulsas, ministradas por professores improvisados. Esta situação mantém-se até 1808, quando a Coroa Portuguesa instala-se no Brasil e as disciplinas avulsas são transformadas em cursos "menores" e "maiores", primário-secundário e superior, respectivamente. As escolas de "primeiras letras" ou primárias eram diferenciadas por gênero e disciplinas: aulas de leitura, escrita, cálculos, história do Brasil, princípios de moral e doutrina religiosa, para os meninos, e aulas de leitura, escrita, cálculos elementares e prendas domésticas, para as meninas. A população escrava era impedida de freqüentar a escola formal, que era restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros – automaticamente esta legislação (art. 6, item 1 da Constituição de 1824) coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento. Ainda no século XIX surgiram as primeiras faculdades de medicina, odontologia, engenharia e direito, esta última fundada no ano de 1827 em São Paulo. Apesar dos subsídios do Estado, este ensino possuía um custo altíssimo, e era destinado quase que exclusivamente às classes sociais privilegiadas para a formação de profissionais de alto nível que iriam exercer as funções do capital e as funções políticas no país.

Em 1854, a reforma de Couto Ferraz (decreto 1.331A de 17 de fevereiro de 1854) instituía a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 07 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte. Cabe ressaltar, entretanto, dois pontos relevantes nesta Lei, que comprovam a ideologia da interdição: primeiro, nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas; segundo, não havia previsão de instrução para adultos. De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente a varíola e a tuberculose.

Desta forma, tão difícil quanto viver numa sociedade escravocrata era adquirir algum tipo de instrução, mesmo que esta se referisse apenas às técnicas elementares da escrita e da leitura.

No entanto, a resistência negra já se manifestava desde os duros tempos do cativeiro: precariamente reunidos em grupos, "conscientes de suas limitações, formavam, às vezes, sociedades secretas – uma espécie de *franco-maçonaria* cuja palavra de ordem era proteção mútua" (COSTA, 1989), os negros desafiavam

os senhores hostis que queriam isolá-los uns dos outros. Passando pelo plano da resistência cultural, assumiam fidelidade às religiões africanas, aprendiam a ler, escrever e calcular - prova desta resistência é a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilingües, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas, incluindo as línguas vernaculares[2].

As hipóteses sobre a alfabetização destes negros, especialmente mulheres, numa sociedade em larga escala analfabeta, carecem de revisão e análise especial. A primeira hipótese diz respeito à Reforma Couto Ferraz (1854), anteriormente analisada: como as escolas primárias estavam abertas para negros libertos, desde que fossem provenientes de famílias de algum recurso, uma pequena porcentagem de ex-escravos, social e economicamente "protegidos" por ex-senhores, podem ter sido beneficiados com a educação escolar formal.

Outra hipótese diz respeito à educação informal, que poderia acontecer tanto no meio rural como no meio urbano por meio da observação silenciosa das aulas das sinhás-moças e da instrução religiosa dos padres, entre outras situações improvisadas.

Também não devemos desconsiderar a hipótese da contratação de professores particulares por senhores que esperavam lucrar com escravos alfabetizados. Estes professores, apesar de seguir os traços de uma educação elementar de acordo com os desejos e interesses dos senhores, podem ter colaborado na educação elementar dos negros.

Outra possibilidade é a do encaminhamento de escravos do sexo masculino às escolas vocacionais ou de aprendizado e o ensino das letras por aqueles que as tinham treinado numa profissão.

Escravos africanos podem ter sido alfabetizados em árabe – o mais revelador uso do árabe é mencionado por Mary Karasch, em *A vida dos escravos no Rio de Janeiro – 1808 a 1850*, a respeito de uma queixa colonial de que negros *minas* da cidade do Rio de Janeiro se reuniam em "associações secretas" e se correspondiam em escritos cifrados com os *minas* da Bahia, São Paulo e Minas Gerais. Após intensas buscas policiais, são descobertos uma infinidade de papéis e livros manuscritos em caracteres desconhecidos, posteriormente

2 Margarida Maria Taddoni Petter, na palestra *Línguas Africanas,* ministrada no Curso de Extensão Cultural do Centro de Estudos Africanos da USP *África – Sociedades e Culturas,* reportou-se ao conceito aqui sucintamente exposto da íntima relação entre os escravos, as línguas africanas oficiais, as línguas africanas vernaculares e as línguas estrangeiras dos dominadores.

declarados como "orações do Corão" em "árabe espúrio". Conclui a autora que, ao contrário dos estereótipos a respeito da ignorância do negro escravo ou liberto, existia um pequeno grupo alfabetizado e letrado que possuía um grau de aprendizado talvez superior ao de seus senhores.

Após a abolição da escravatura (1888) várias tentativas são realizadas para regulamentar o ensino público brasileiro. Vale a pena tecer um breve comentário acerca das reformas educacionais dos ministros Benjamin Constant, Epitácio Pessoa, Rivadávia Corrêa, Carlos Maximiliano e João Luís Alves, analisando as implicações destas medidas na progressividade educacional dos negros paulistas.

Apesar de a Reforma de Benjamin Constant ter como mérito o rompimento com a antiga tradição do ensino humanístico, o Decreto Nacional nº 981/1890 estabeleceu, entre outras medidas centralizadoras, a ênfase na introdução da disciplina "Moral e Cívica", nítida tentativa de "normalizar" a conduta social e moral da sociedade após a libertação dos escravos. No decreto nº 982/1890 foram estabelecidas medidas proibitivas ("não será permitido aos alunos ocupar-se na escola com redação de periódicos"), punitivas ("se a agressão ou violência se realizar, o culpado será imediatamente entregue à autoridade policial e expulso da escola"), centralizadoras e elitistas, como por exemplo, a nomeação dos diretores das escolas públicas pelo próprio Governo.

A reforma de Epitácio Pessoa, sob o Decreto nº 3.890 de 1901, iniciou um processo de descentralização do poder do Estado na educação pública, através da aprovação de instituições de ensino superior fundadas pelos governos estaduais e iniciativas particulares. Os cursos das novas faculdades eram equiparados aos do sistema federal; observamos que, por meio desta medida, o Estado defendia a reprodução das matrizes de diferenças culturais e sociais anteriormente estabelecidas nas faculdades oficiais.

A Reforma de Rivadávia Corrêa, através do Decreto nº 8.659, de 1911, concedeu autonomia aos diretores, agora eleitos pela congregação de professores, além do estabelecimento de taxas e exames para a admissão no ensino fundamental e superior. A liberdade e a autonomia designada aos estabelecimentos de ensino representou um retrocesso na evolução do sistema, pois o caráter oficial do ensino foi suprimido. Esses mecanismos não devem ser interpretados isoladamente; inter-relacionados com o contexto sócio-econômico vigente também se articularam para a interdição da população negra – e de outros segmentos sociais menos privilegiados.

A Reforma de Carlos Maximiliano, pelo Decreto nº 11.530, de 1915, (re) estabelece o controle do governo federal através do Conselho Superior de Ensino. O ensino primário continua a cargo dos estados, mas ainda realiza-se de maneira insatisfatória, apresentando um contexto extremamente precário, apesar da tentativa da própria Reforma de impor uma sistematização no processo vigente na época.

A reforma João Luís Alves, conhecida como Lei Rocha Vaz foi regulamentada pelo Decreto nº 16.782-A, de 1925 e, entre outras medidas, estabeleceu restrições quanto ao número de vagas nas escolas oficiais secundárias e superiores. O número de vagas das faculdades era determinado pelo próprio governo federal.

Na (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma "aparente" democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico.

Isto posto, entende-se que a escola "apropriada" pelas classes dominantes perpetuava-se como vantagem competitiva das elites, preservando o *status quo* destas mesmas classes em detrimento da educação das populações negras rurais e/ou urbanas, cujas condições de trabalho e isolamento dificultavam - mas não eliminavam - as manifestações de descontentamento.

Oportunidades educacionais para a população negra: escolas profissionais, escolas técnicas e escolas dos movimentos negros

Maria Lucia Spedo Hilsdorf, em *História da Educação Brasileira – Leituras*, contribui na análise do processo de organização escolar construído pelo regime republicano no período pós-abolição e evidencia a existência de um discurso liberal que pregava a educação como uma força capaz de engajar a sociedade no caminho da liberdade/modernidade. Na prática, as ações educativas obtinham um alcance escalonado, variável de acordo com a posição social das classes paulistas, utilizadas que eram como um mecanismo de controle que continha as camadas populares "dentro dos limites aceitáveis de ascensão social". Desta forma, a questão da escolarização permanecia como um fator de disputa entre as oligarquias que estavam no poder – que reservavam as escolas públicas para cumprir o papel de

formação de seus próprios filhos, garantindo a continuidade da sua hegemonia – e os trabalhadores brancos nacionais ou estrangeiros – que direcionavam seus filhos para as escolas particulares e de trabalhadores.

Surya Aaronovich Pombo Barros, na dissertação *Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 – 1920),* reafirma que para os segmentos sociais negros no período pós-abolição existiram poucas oportunidades educacionais. A explicação que a autora oferece é que apesar do aumento considerável do número de escolas públicas e particulares (as públicas se expandiam até os bairros mais distantes e as escolas particulares, religiosas e leigas, também se direcionavam para segmentos populacionais de nacionalidades distintas) os negros encontravam dificuldades em ingressar nestas escolas, por uma série de fatores que vão do déficit econômico da família negra à discriminação racial engendrada no interior destas escolas.

Porém as primeiras oportunidades concretas de educação escolar e ascensão da população negra surgem ainda no Estado Republicano, quando o desenvolvimento industrial dos anos finais do século XIX impulsiona o ensino popular e o ensino profissionalizante.

O ensino popular é estabelecido mediante a instalação dos grupos escolares urbanos, que ofereciam ensino primário de melhor qualidade, e das escolas isoladas, com cursos diurnos e noturnos instalados em bairros operários e fazendas.

No que tange ao ensino profissionalizante paulista, as primeiras escolas oficiais do Estado são criadas em 1909, obedecendo o Decreto 7.556 do Presidente Nilo Peçanha, apresentando como um dos objetivos principais a instrução dos filhos dos trabalhadores para a formação de um mercado interno de mão-de-obra qualificada. Em 1911, no bairro operário do Brás, iniciam-se as atividades da Escola Profissional Masculina (atual E.T.E. Getúlio Vargas), destinada ao ensino das Artes Industriais, e a Escola Profissional Feminina (atual E.T.E. Carlos de Campos), destinada ao ensino de Economia Doméstica e Prendas Manuais.

Nos anos 20, o ensino profissional expande-se pelo interior do Estado, nas cidades de Amparo, Franca, Campinas, Ribeirão Preto e Sorocaba, entre outras. Nos anos 30 o ensino técnico é reformulado e equiparado ao curso

secundário, aproximando-se das necessidades do mercado de cada região: na Escola profissional de Amparo, os cursos oferecidos eram os de Marcenaria, Mecânica e Selaria; na cidade de Campinas, Desenho Industrial, Ferraria e Caldeira; em Franca, Maestria em Fundição; em Sorocaba, Puericultura e Obstetrícia (cursos femininos), e Curso de Ferrovias, destinado à formação de técnicos para a manutenção das locomotivas da Estrada de Ferro Sorocabana; em Jacareí, ensino agrícola; em Santos, Carpintaria e Mecânica Naval.

Essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra, não obstante a existência de uma conspiração de circunstâncias sociais que mantinham os negros fora da escola. Pretos e pardos que obtiveram sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada. A mobilização desta classe configurou-se como um mecanismo de auto-proteção e resistência, servindo de base para a (re)organização das primeiras reivindicações sociais negras no pós-abolição e o surgimento dos movimentos negros.

Novas concepções foram verbalizadas e debatidas em diversas ocasiões e em diversos meios, e a evolução desencadeou a implantação de algumas experiências que visavam a transformar ex-escravos e seus descendentes em cidadãos.

Esses movimentos negros, que obtiveram forte repercussão na década de 20, reivindicavam a igualdade de direitos e uma educação ampla que propiciasse aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes a participação nos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos em curso. Assim, as manifestações de conscientização, de protesto, união e integração social estavam permeadas de discursos em prol da valorização do negro – respeito, prestígio e honorabilidade – e da ascensão social através da educação.

Essa proposta também incluía a tomada de ações educacionais específicas, como é o caso da escola implantada pela Frente Negra Brasileira. Maior e mais amplo movimento negro paulista, a FNB expandiu-se em outros estados brasileiros, entre eles, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco. Fundada em 16 de setembro de 1931, sua sede central localizava-se na Rua da Liberdade, no centro da capital paulista e nesta sede foi organizada uma escola, como descrevem os depoimentos dos militantes negros Aristides Barbosa e Francisco Lucrécio:

> (...) se você chegasse na sede existia um corredor comprido com salas de aula lado a lado. Na entrada havia um salão que era o da diretoria (...) (Aristides Barbosa, em BARBOSA, 1998, p.25)

> Na Frente Negra eu fiz o curso de Admissão ao Ginásio, estudei música e inglês. Tudo isso me ajudou nos meus objetivos de vida. Depois eu dei aulas (...) (Aristides Barbosa, *ibidem*, p. 33).

> A Frente Negra funcionava perfeitamente. Lá havia o departamento esportivo, o musical, o feminino, o educacional, o de instrução moral e cívica (Francisco Lucrécio, em Barbosa, *ibidem,* p. 39).

> Os negros eram pouco alfabetizados e tinham dificuldades até para freqüentar a escola. A Frente Negra incentivava porque possuía, dentro da sede, uma verdadeira escola. Tinha curso de alfabetização, mas não se dava esse nome. Era Educação Moral e Cívica (Francisco Lucrécio, *ibidem*, p. 39).

> Nos cursos, os professores davam aula gratuitamente. Os frentenegrinos que estudavam e estavam fazendo Engenharia, outros que faziam Biologia, outros Comércio, eles se propuseram a dar aulas. Existiam diversos professores: o Raul do Amaral, o Lino Guedes, que era jornalista, Salatiel de Campos, que também era jornalista. Tinha a Celina Campos, professora de música, a Gersen Barbosa. A escola da Frente Negra era formada por quatro classes, com professoras nomeadas pelo governo. Nas classes a gente aceitava até filhos de japoneses, que moravam ali pertinho. (...) A escola foi importante, principalmente quando a Frente Negra se aprofundou na questão política. Então precisaria que o negro se alfabetizasse para tirar seu título de eleitor. Esse foi um movimento muito grande (Francisco Lucrécio, *ibidem*, p. 39).

Henrique Cunha Júnior no artigo *As estratégias de combate ao racismo - movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro* defende a existência de um processo educacional relevante desenvolvido pelos frentenegrinos:

> (...) existiu e existe uma sucessão de pequenos projetos cujo teor pedagógico, multiétnico, interétnico ou centrado nas afrodescendências que procuraram dar continuidade à existência de uma identidade negra livre das limitações e imposições dos racismos (2000, p. 152).

Cunha Júnior nos faz refletir, na atualidade, que estas práticas educacionais não só contemplaram e valorizaram a diversidade étnica e cultural do alunado negro como transformaram esta diversidade em mobilização e ação política de resistência e intervenção. E não obstante os estudos já publicados no âmbito das relações sociais e políticas da FNB, é necessário complementá-los com informações mais consistentes, de diferentes fontes, sobre a escola primária por ela criada, que precisa ser melhor conhecida.

Considerações finais

A interdição dos negros nos espaços de conhecimento, nos séculos XIX e XX, comprova que a educação escolar paulista que poderia acelerar a transformação do horizonte cultural transplantado para uma sociedade mais igualitária transformou-se, equivocadamente, num critério de seletividade entre negros e brancos.

Esta seletividade gerou, num processo de retro-alimentação, outras interdições à participação dos negros nas esferas da vida urbana e rural paulista, acarretando prejuízos sociais, econômicos e políticos à população negra.

Hoje, após 117 anos da Abolição dos Escravos , seus descendentes ainda reivindicam medidas compensatórias na área educacional capazes de eliminar os efeitos persistentes das barreiras impostas no passado e equiparar as oportunidades de desenvolvimento que deveriam ser oferecidas a todos.

As iniciativas individuais voltadas à educação no período colonial, as escolas profissionais e técnicas, bem como as escolas dos movimentos negros muito contribuíram para a igualdade de direitos da população negra.

Neste contexto, a (re)leitura das políticas públicas educacionais sob a especificidade da população negra deve, fundamentalmente, abordar as experiências educacionais de sucesso implementadas no passado atendendo as premissas da atualidade com ações que permitam um dinamismo de forma a mantê-las atualizadas no futuro. Como a história nos mostra que os povos envolvidos no desenvolvimento da tecnologia tiveram nitidamente maior crescimento sócio-educacional e financeiro, vislumbramos a educação técnica e/ou tecnológica como uma das possibilidades de içamento da população negra. Esta possibilidade de avanço educacional, que se propõe aqui, deve vir permeada de duas ações: a primeira é desenvolver mecanismos para uma maior participação da população negra nos cursos técnicos e/ou tecnológicos disponíveis e a segunda ação é a proposta – por parte deste grupo étnico-racial residente na região – de cursos técnicos e/ou tecnológicos focados no desenvolvimento desta mesma população, sem perder de vista a vocação empresarial regional.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Márcio. *Frente Negra Brasileira* – Depoimentos. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. *Negrinhos que por ahi andão:* a escolarização da população negra em São Paulo (1870 – 1920). São Paulo: FEUSP, 2005. (Dissertação de Mestrado)

BASTIDE, Roger. A imprensa negra do Estado de São Paulo. In: *Revista de Estudos Afro-Brasileiros*. São Paulo: Edusp, 1983.

CERTEAU, M. *A Operação Historiográfica*. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs). Usos e Abusos da História Oral. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

COSTA, Emília Viotti. *Da Senzala à Colônia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

__________. História, Metáfora e Memória: a Revolta de Escravos de 1823 em Demerara. *Arquivo Brasileiro História e Informação.* São Paulo, 9(1), 1988.

CUNHA JR. Henrique. *Textos para o movimento negro*. São Paulo: EDICON, 1992.

__________. As estratégias de combate ao racismo – movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 2000.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dôminus Editora, 1965.

FERRARA, Miriam N. *A imprensa negra paulista,* 1915-1963. São Paulo: EDUSP, 1986.

FONSECA, Marcus Vinicius. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. In: *Educação em Revista*. Educação e Relações Étnico-raciais. Número especial. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, setembro 2000.

________. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 4, jul/dez, 2002, 123-144.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1989.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação brasileira*: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

________. *Pensando a Educação nos Tempos Modernos*. 2ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

IANNI, Octavio. O preconceito racial no Brasil. Dialética das relações raciais. In: *Revista de Estudos Avançados* - Universidade de São Paulo. Dossiê: O Negro no Brasil. Instituto de Estudos Avançados. Vol. 10, nº 50 (1987). São Paulo: IEA, 2004.

JOUTARD, Philippe. História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs). *Usos e Abusos da História Oral*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

LE GOFF, Jacques. História (itens O Ofício do historiador e A história hoje). In: *História e Memória*. Lisboa: Edições 70, 2000.

LEITE, José Correia. *... E disse o velho militante José Correia Leite*; depoimentos e artigos. Organização e textos: Cuti. SP: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

MARQUESE, Rafael de Bivar. História, Antropologia e a cultura afro-americana: o legado da escravidão. *Estudos Avançados*. Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. Vol. 10. nº 50. (2004). São Paulo: IEA, 2004.

MONARCHA, Carlos. História da Educação Brasileira: atos inaugurais. *Horizontes*, nº 14, 1996.

MOURA, Clóvis. *São Paulo* – o povo em movimento: Organizações Negras. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1982.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 2000.

PEREIRA, João Baptista Borges. Escola e Relações Raciais no Brasil. In: *Negro, Educação e Multiculturalismo*. Orgs. Maria do Rosário Silveira Porto, Afrânio M. Catani, Celso Prudente, Renato Gilioli. São Paulo: Editora Panorama, 2002.

PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 4, jul/dez, 2002.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. "Línguas Africanas" (Palestra). In: África – Sociedades e Culturas. Curso de Extensão Cultural do Centro de Estudos Africanos da USP, 2003.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930 a 1973)*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

SCHWARCZ, Lília K. Moritz. Raça como negociação – sobre as teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: *Brasil Afro Brasileiro*. Bahia: Autêntica, 2000.

SILVA Jr. Hédio. *Discriminação Racial nas Escolas*: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 4, jul/dez, 2002.

__________. *Aprender com perfeição e sem coação*: uma Escola para meninos pretos e pardos da corte. Brasília: Editora Plano, 2000.

VIDAL, Diana G.; FARIA FILHO, Luciano M. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*. São Paulo: v.23, nº 45, 2003.

WARDE, Miriam; CARVALHO, Marta. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*, ano V, nº 7, 1º Semestre 2000.

Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX

Surya Aaronovich Pombo de Barros

Pretendemos, neste artigo, discutir alguns aspectos relacionados à presença de alunos negros na escola pública de primeiras letras na cidade de São Paulo, no período compreendido entre o final do século XIX e início do XX. Nosso objetivo é entender como se deu essa escolarização e como teria sido o processo vivenciado por essa camada da população para se inserir na escola oficial, que resultou numa extrema desigualdade nos níveis de escolarização entre brancos e negros no Brasil, que persiste até hoje[1].

Por meio da análise de fontes diversas da Instrução Pública de São Paulo[2], como Listas de Matrículas, Relatórios de Professores aos Inspetores da Instrução Pública, Relatórios de Inspetores aos Presidentes da Província; assim como relatos de pessoas, negras ou não, que viveram a educação no início do século XX[3]; e com base na produção historiográfica recente sobre o tema, consideramos que a população negra viveu dois movimentos que se opõem e se complementam em relação à educação. Chamamos essas vertentes de *ação branca* e *ação negra*. De um lado, estava presente nos discursos das elites intelectuais e políticas a necessidade de essa camada ser escolarizada. Inseridos na população pobre, com o estigma da escravidão que os relegava a uma categoria "inferior", os negros precisariam ser educados para se transformarem em bons trabalhadores e bons cidadãos. Apesar disso, sua presença na escola era motivo de incômodo para o restante da população, sendo dificultada através de diversos mecanismos, desde a

---

1 Ver Henriques (2001).

2 Arquivo do Estado de São Paulo (AESP), Fundo "Instrução Pública".

3 Ver relatos de Correia Leite, nascido em torno de 1900, em Leite (1992); entrevistas de depoentes negros de primeira geração (nascidos na década de 10 do século XX) da *Coleção Memórias da Escravidão em Famílias Negras de São Paulo – 1987-1988*, CDAPH: USP; e depoimentos de professores que atuaram na educação na Primeira República no Projeto *Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores*. São Paulo: CERU/Fundação Carlos Chagas, 1988.

matrícula até o cotidiano escolar. É possível, ainda, apreender o posicionamento da própria camada negra na relação com a escola: por um lado, assumindo a importância da escola e tentando se inserir no sistema oficial de ensino, mas, por outro, ficando em parte alijada da cultura escolar, como veremos a seguir.

Ação branca

Educação e civilização

As últimas décadas do século XIX no Brasil foram agitadas por discussões sobre os rumos que o país devia tomar. Nesse sentido, é possível destacar três aspectos importantes e que se entrelaçavam nos debates: a necessidade de construir uma nação "civilizada", aos moldes das nações eleitas como ideais de desenvolvimento (vale dizer, América do Norte e alguns países europeus); a iminência do fim do regime escravista e as conseqüências que isto traria; e, por fim, a importância da educação escolar como forma de articular os dois discursos anteriores.

Nesse cenário, a educação voltada para a população negra era apresentada – nos debates e discussões acerca da abolição da escravidão e também dentro do contexto de "entusiasmo pela educação"[4], que vigia no período – como desejável: uma educação para o trabalho, para a liberdade, para a construção da nação, em que o acesso à escola por essa camada pode ser visto como emblemático das mudanças que os discursos apresentavam como necessárias. O temor em relação a uma emancipação demasiado abrupta, que não preparasse os escravos para uma nova lógica de trabalho – o trabalho livre – fazia parte dos debates referentes à questão da mão-de-obra. Em outras palavras, uma das maiores preocupações durante o período era: de que maneira manter os trabalhadores escravos em seus postos de trabalho após a libertação? Um dos meios aventados para a inclusão no mundo do trabalho livre seria a escolarização dos futuros ex-escravos, já que a escola era vista então como local de disciplinarização de

4 O período entre o final do século XIX e primeiros anos do século XX, de acordo com a análise de Jorge Nagle, caracteriza-se também pelo *entusiasmo pela educação*. Nas palavras de Maria Lucia Hilsdorf, o autor "viu as décadas entre 1870 e 1920 como tomadas por um 'fervor ideológico' e um 'entusiasmo pela educação' muito característicos, no sentido de ter-se configurado na sociedade brasileira um clima, um ambiente social e cultural, no qual proliferavam não só debates e polêmicas que discutiam a educação, como também iniciativas e realizações no campo escolar" (2003, p. 61).

corpos e mentes. Lendo mais profundamente o debate, podemos perceber que uma preocupação dos homens do período era: como manter o controle sobre essa massa que não teria mais o chicote como forma de coerção?

O temor de uma abolição demasiadamente abrupta e os problemas que tal fato acarretaria para a lavoura brasileira era uma das preocupações que serviam de fundo aos discursos. O importante seria assegurar que o fim do sistema escravista ocorresse de forma paulatina, de modo a não atrapalhar o bom andamento da economia brasileira. Ou seja, a exigência de organizar o trabalho livre trouxe, simultaneamente, a necessidade de educar o homem para o trabalho: "Educar para a liberdade torna-se a questão em torno da qual debateram os diferentes autores e atores do período, na crença de que a escola seria o instrumento necessário para educar o povo para o uso de suas liberdades" (SCHELBAUER, p. 38). Um exemplo disso é a fala de Domingos Maria Gonçalves, que escreveu em 1880 que "...antes de tudo é necessario que os recem-libertos encontrem a instrucção, que lhes dará então a verdadeira liberdade" (*apud* SCHELBAUER, p. 37). A relação entre a necessidade da educação a fim de emancipar os escravos e torná-los aptos para o trabalho livre pode ser vista na formulação de Tavares Bastos, que em 1870 considerava que:

> emancipar e instruir é a fórmula dupla do mesmo pensamento político. O que haveis de offerecer a esses degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? O baptismo da instrucção. O que reservais para suster as forças productoras esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem duvida a mais poderosa das machinas de trabalho (Bastos, 1937, *apud* SCHELBAUER, 1998, p. 49).

Dentro do movimento de construção de um país unido, coeso, inserido no ideal de modernização a ser seguido, a inserção da população negra era um ponto fundamental. Ou seja, a preocupação com a especificidade da herança escrava: o atraso – atribuído aos egressos do cativeiro e seus descendentes – ameaçava atrapalhar os planos de forjar a nação que se desejava – uma nação *civilizada* ou, em outras palavras, *branca*. Essa preocupação pode ser vista desde o início do século XIX, quando a iminência do fim do regime escravista já era discutida. Uma das inquietações mais constantes era o destino da nação após a abolição da escravidão: "o que fazer com o negro após a ruptura da polaridade senhor-escravo, presente em todas as dimensões da sociedade?" (AZEVEDO, 1987, p. 33). Isto é, apesar da existência de negros livres (ex-escravos, descendentes de escravos) ser recorrente durante todo o regime escravista, mesmo estes viviam subsumidos à lógica senhor-escravo, "sujeitos a numerosas restrições legais ou simplesmente impregnados nos costumes de uma sociedade dominada por uma diminuta elite branca" (*ibidem*).

Um dos pontos em comum à maioria dos discursos emancipacionistas era a necessidade de se inculcar nos libertos (e demais trabalhadores nacionais livres) o amor ao trabalho, entendido este como a forma mais eficaz de regenerar os negros (vítimas de seu passado escravo) e incluí-los como partícipes da nação:

> tudo se resumia, portanto, a um esforço decidido e sistemático por parte do Estado no sentido de educar, amoldar, civilizar, controlando e disciplinando o cotidiano dos governados a fim de que eles se tornassem efetivamente úteis ao país, partes integrantes e batalhadoras de uma razão nacional superior (*Ibidem*, p. 49).

Um exemplo da fé na escola como local privilegiado de construção de cidadãos ideais pode ser visto no testemunho do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, de 1855:

> as escolas de primeiras lettras é que são chamadas a semear por todas as classes o respeito à Lei e aos seos executores, a inclinação ao trabalho, o amor á ordem, e, em uma palavra todas as sãas douctrinas de justiça e de moral, sem as quaes a Sociedade se dismantela. Portanto nem-um menino, na phrase de M.r Emilio Gerardin, deixe de aprender no duplo Cathecismo da fé religiosa e politica (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1855, p. 36).

A província de São Paulo pode ser vista como pólo emblemático do processo de escolarização do período entre o final do século XIX e início do XX no Brasil. Esse ambiente, no qual se discutia e também se realizava a expansão do ensino, pode ser traduzido na rede de instituições elementares e secundárias oficiais que foram disseminadas na Província no período; na defesa de instituições particulares por liberais e conservadores; nas inovações pedagógicas implantadas; em experiências como as aulas noturnas para adultos, bibliotecas e Gabinetes de Leitura; nos debates sobre a escola normal e a sua conseqüente implantação, por exemplo. Assim, os debates acerca da importância de se destinar instrução formal aos egressos do cativeiro e seus descendentes tinham ampla repercussão na Província. No entanto, isso não se traduziu numa igualdade de acesso entre alunos brancos e negros nas escolas oficiais.

Sutis mecanismos de discriminação

O que deve ser discutido, portanto, é como se deu a freqüência da população negra, na escola: em relatório citado de 1855, o Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo escreve que, naquele ano.

> suscittou-se dúvida si erão admittidos á matriculas os escravos, ou individuos, sobre cuja liberdade não havia certeza. Visto que as familias repugnarião mandar ás escholas públicas seus filhos si essa qualidade de alumnos fosse acceita, e attendendo aos perigos de derramar a instrucção pela classe escrava, ordenei que não fossem recebidos nos estabelecimentos de instrucção publica senão os meninos, que os Professores reconhecessem como livres, ou que provassem essa qualidade (*Ibidem*, p. 48).

O sistema oficial proibia a presença de crianças escravas[5] mas não a de crianças negras[6]. No entanto, na prática interditava a escola àquelas que não *provassem essa qualidade* [de livres]. Ao mesmo tempo, queixa-se da incúria dos responsáveis pelas demais crianças que não se preocupariam com a instrução daquelas:

> Todos os Inspectores de Districto me remettem queixas sobre a incuria dos chefes de familias. Nem as escholas matriculão o numero de meninos que podem e devem receber esses conhecimentos necessarios á todo o homem, denominados primeiras lettras, e nem os que se matriculão se conservão por todo o tempo preciso para completarem a instrucção (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1858, p. 11).

Em 1863 encontramos idéias semelhantes. Ao mesmo tempo em que se queixa das famílias, que tiram os filhos da escola pra trabalhar, antes do tempo, ou nem chegam a matriculá-los nas escolas públicas, o Inspetor assim justifica a resistência de algumas famílias:

> o mesmo mal estar das escholas publicas se observa nas privadas, e illude-se quem imputa a existencia d'estas aos defeitos d'aquellas. Pessoas ha que não admittem o contacto, que se dá nas instituições publicas, de seus filhos com os de todas as classes, e essa é a causa mais influente da manutenção do ensino particular em competencia com o da Provincia, aliás gratuito (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1863, p. 22).

No relatório do ano de 1865, mais uma vez o Inspetor defende as aulas públicas:

> Quer-se que a predilecção das familias [em preferirem dar professores particulares aos filhos] decorra do receio que as possue de porem as pessoas que lhe são tão caras a hombrear nas escolas gratuitas com toda a sorte de creanças, e adquirirem no contacto a má educação das infimas camadas da sociedade. Sem contestar até certo ponto o valôr deste motivo, convém com tudo attender que as casas particulares de primeiras letras matriculam a quem quer que as paga, e como a

5 O Regulamento da Instrução Provincial de 1869 proibia a matrícula de escravos e em 1887 outro Regulamento reiterou essa proibição.

6 Na província do Rio de Janeiro, o Regulamento de 1847 proibia não apenas os escravos de freqüentarem a escola, mas também os *pretos africanos, sejam libertos ou livres*.

> mensalidade é módica encontra-se ali a mesma variedade de meninos; matriculam até os escravos, o que não succede nas casas publicas de ensino. A exclusão é só para os indigentes, e a differença nesta parte tambem phantastica (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1865, p. 5).

Em 1877, segundo o Regulamento vigente na Província de São Paulo, os professores públicos deveriam enviar semestralmente ao Inspetor Geral da Instrução Pública um relatório informando a situação geral de suas escolas, com base em dados tais como: número de alunos matriculados, número de alunos freqüentes, sexo, grau de adiantamento e filiação. Pesquisando os relatórios de professores da cidade de São Paulo desse período, encontramos um relatório singular enviado ao Inspetor Francisco Aurélio de Souza Carvalho, pelo professor Antonio José Rhormens, responsável pela escola do 8º. Distrito (Largo do Arouche), relatando o segundo semestre de 1877. Nele, além das informações usuais, o professor Rhormens acrescentava aos dados solicitados uma longa descrição da situação vivida em sua escola, onde "da-se um facto que mais reverte em prejuizo dos bons que em proveito dos maus". Ali se encontraria uma situação desagradável para ele e para a maioria de seus alunos: certos "negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a escola com assiduidade", que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar "nella os vicios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem". O professor demonstra em seu relato aversão à presença desses alunos na escola, que só estariam lá porque ele não podia escolhê-los[7]: "Não tendo limite o numero de alumnos que devão ser admitidos nas escolas publicas, e não podendo o professor fazer escolha delles, devendo acceitar a todos (...)". Não que ele discordasse que essas crianças deveriam ser educadas, o problema estava no fato de que esses alunos freqüentavam a mesma escola onde também estavam os *bons* alunos, já que "é notável a tendencia que para eles tem os bons meninos. Para lidar com sua presença, o professor dizia sentir-se as vezes obrigado a usar de rigor, afim de contel-os nos limites do honesto". A solução sugerida para os indesejados: "Para estes devião haver escolas aparte".[8]

Embora incomum, em comparação ao demais relatórios do período (poucos professores iam além das informações pedidas), as palavras desse professor de um bairro central da cidade de São Paulo nos ajudam a entender

---

7 Naquele ano já estaria em vigor na Província a obrigatoriedade do ensino, promulgada pela Assembléia Provincial, pela Lei n. 9 de 22 de Março de 1874.

8 AESP. Instrução Pública. Ofícios da Capital. 1877. C05038.

como se deu a escolarização da população negra nesse Estado. São Paulo não pode deixar de ser visto como uma espécie de laboratório para as relações raciais no Brasil, em função principalmente da onda imigrantista que aqui chegou no período de transição entre Império e República. Nas palavras do sociólogo Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, ao tratar do processo de branqueamento do país, "este Brasil branco é também o Brasil da grande imigração do pós-Abolição, que teve em São Paulo o seu epicentro" (2004, p. 277)[9].

Assim como ter de provar que eram livres, durante a vigência da escravidão, diversos outros mecanismos foram acionados para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão. Depoimentos mostram que falta de "vestimentas adequadas", ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para adquirir material escolar e merenda, por exemplo, eram empecilhos enfrentados por alunos dessa origem para acessar a escola. Ou seja, as dificuldades enfrentadas por alunos negros, presentes durante o século XIX, permaneceram nas primeiras décadas do século XX; no mesmo período em que aconteciam os debates acerca da importância da disseminação da educação popular. À medida que nos aproximamos da atualidade, é ainda mais fácil apreender essas dificuldades, em função principalmente de depoimentos deixados por pessoas negras que viveram o processo de escolarização no período estudado durante esta pesquisa e recolhidos por pesquisadores de diversas áreas[10].

9 Ainda sobre o impacto da realidade paulista para os estudos de relações raciais no Brasil, o sociólogo Octavio Ianni, ao comentar a escolha de São Paulo para palco privilegiado daqueles estudos desde a década de 40 do século XX por importantes pesquisadores, antropólogos e sociólogos, afirma que "São Paulo já era uma sociedade mais urbanizada, mais de classes e não de castas, como no escravismo. Mesmo ainda existindo castas em São Paulo (e ainda hoje temos resquícios), a sociedade de classes estava em franco desenvolvimento, havendo, portanto, uma sociabilidade diferente daquela existente no Nordeste. (...) Aqui [em São Paulo] *a questão racial aparecia de uma maneira mais explícita*" (IANNI, 2004, p. 11, grifo nosso).

10 Como já foi citado, além de a bibliografia contar com diversos trabalhos analisando depoimentos de pessoas negras, é possível acessar uma importante fonte para os estudos da escravidão e das relações raciais no Brasil, no CAPH – Centro de Pesquisas Históricas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Referimo-nos ao Projeto "Memória de Escravidão em Famílias Negras", coordenado pelas Professoras Sueli Robles de Queiroz e Maria de Lurdes Mônaco Janotti, em que um grupo de pesquisadores colheu depoimentos de 44 famílias no Estado de São Paulo, no ano do centenário da Abolição da escravidão. Nesses relatos, pessoas nascidas entre o final do século XIX e metade do século XX comentam sobre assuntos diversos, entre eles a escola.

Ação negra

Tentativas de aproximação com a escola

Como vem mostrando a historiografia que trata dos "vencidos", não podemos tomar os resultados das ações como modelos vindos direta e exclusivamente "do alto". Também no que se refere à educação, de acordo com Antonio Candeias,

> a passagem de sociedades assentes na oralidade para modos de cultura baseados na escrita não poderá ser compreendida na sua totalidade através do recurso único a modelos de imposição vindos das Igrejas ou, posteriormente, do Estado (1998, p. 133).

Além de ser desejada pelo "alto", é preciso que o modelo escolar seja aspirado também por "baixo", pela comunidade. Assim também pode ser entendida a trajetória da população negra diante da escola formal. Não apenas os anseios das elites brancas, mas também as aspirações da própria camada negra explicam a presença de alunos dessa origem nas escolas paulistanas.

A imprensa negra, produzida a partir do início do século XX pela vanguarda do movimento negro paulista, trazia em seus primeiros exemplares artigos e editoriais instando a população negra a se aproximar da educação formal. Em um artigo de *O Alfinete*, de 1918, podemos ler trechos como:

> O estado lamentavel em que jazem os homens de côr no Brazil, opprimidos de um lado pelas ideias escravocratas que de todo não desappareceram do nosso meio social e de outro pela nefasta ignorancia em que vegetam este elemento da raça brazileira, impõe uma reacção salutar para que possam em dias futuros ter a consciencia lucida, de que para elles, os seus direitos são compuscados, a lei asphixiada e a justiça vilipendiada. (...) Esta antithese completa de tudo o que é organico tem como cousa principal, o analphabetismo que predomina em mais de dois terços de tão infeliz raça.[11]

Em artigo de 1919, *O Alfinete* também trazia no editorial a preocupação com o *estado lastimável* da camada negra, afirmando que o caminho a ser seguido devia ser o da eliminação do analfabetismo:

11 São Paulo. Biblioteca Mário de Andrade. Coleção Jornais da Raça Negra. *O Alfinete*, São Paulo, 22 de Setembro de 1918, p. 1.

> Nós precisamos unirmo-nos, porque é da união que nasce a força. Empunhando o nosso estandarte em próI d'um idéal elevado, como seja: o combate ao Analphabetismo, essa praga que nos fazem mais escravos do que quando o Brazil era uma feitoria; é que não recuamos perante os ataques e zombarias dos pessimistas e dos que vivem sómente para lançar a desharmonia no seio da nossa classe.[12]

Mas antes desse período já é possível perceber tentativas de aproximação da população negra com a escola. Um exemplo disso é narrado por Maria Lucia Hilsdorf. Ao tratar do Professor João Francisco, que lecionou no Seminário das Educandas em 1827, e após 1830 foi professor da escola pública da freguesia de Santa Ifigênia, em São Paulo, ela afirma:

> O professor João reclamava, denunciava, informava, opinava, sugeria, perguntava. Às vezes se comportava nos limites da burocracia, quando pedia que o governo lhe dissesse o que fazer, *pois estava sendo procurado para ensinar cativos libertos*. Aflito, queria saber o que dizia a *lei*: se podia aceitá-los ou não. Ele teria lembrança de que as escolas coloniais da capital eram freqüentadas por escravos e filhos de mães escravas? Ou sabia de outras professores que estavam aceitando essas matrículas? De onde vinha e qual era o sentido da pressão: *dos libertos*, das autoridades, dos empregadores dos ex-escravos, ou de dentro dele mesmo? (Hilsdorf, 1999b, p. 211, grifo nosso).

Outro exemplo da valorização da cultura escolar é o Colégio Perseverança ou Cesarino, de Campinas, fundado em 1860 e destinado à educação feminina e dirigido por Antônio Cesarino e sua mulher, que eram *pardos*[13]. Segundo José Galdino Pereira, "o que surpreende no caso do Cesarino é o fato de que os negros Antônio Ferreira Cesarino e suas irmãs Bernardina, Amância e Balbina são alfabetizados, libertos e dirigem uma escola em pleno período escravista" (1999, p. 283). Embora não fosse voltado apenas para meninas negras, o Colégio Perseverança recebia ao lado das que podiam pagar, também alunas pobres negras.

As tentativas de aproximação negra com a cultura escolar podem ser conferidas também nos documentos "oficiais" da Instrução Pública, vale dizer, em relatórios de professores e inspetores que mencionam a existência desses alunos – como os citados anteriormente; nas Listas de Matrículas, em que nomes associados à população negra se repetem em anos diferentes. Referências a alunos negros serem constantes nessa documentação é uma demonstração

12 *O Alfinete*, São Paulo, 9 de março de 1919, p. 1.

13 Eram *pardos* segundo as palavras do Imperador, em relato sobre a visita à escola. Isto talvez denote o preconceito do período, já que chamá-los de pardos é um atenuante para o fato de serem negros.

da busca pela escola por parte dessa população. Depoimentos deixados por pessoas negras que viveram ainda durante a vigência da escravidão ou logo após seu fim também atestam esse interesse, mostrando que apesar das dificuldades enfrentadas – como necessidade de trabalhar para ajudar os pais, discriminação enfrentada por professores e colegas, por exemplo – ainda assim a escola era desejada.

Dificuldades

Se por um lado a escolarização estava no universo desejado pela população negra, e se essa movimentação pode ser detectada desde o início do século XIX, esse grupo, no entanto, não estava completamente inserido nos espaços escolares. Em função de dificuldades variadas, é possível perceber nos registros sobre a instrução de São Paulo uma "ausência negra" na escola. Ao longo da segunda metade do século XIX, uma das características mais constantes em relatórios e ofícios de professores, inspetores e presidentes de província eram as queixas contra pais e responsáveis pelos alunos das escolas públicas. No discurso oficial, as famílias, não percebendo a importância da educação, se furtariam de enviar ou manter as crianças na escola, por diversos motivos, especialmente a pobreza, que os obrigaria a utilizar o trabalho das crianças, resultando também na dificuldade em adquirir vestimentas adequadas e materiais escolares; ou ainda, a falta de consciência acerca da importância do acesso à instrução. Em 1876, por exemplo, um professor acrescentou ao relatório obrigatório uma longa queixa contra os pais de alunos, não se referindo apenas às dificuldades de fazer com que eles enviassem os filhos à escola, mas também para que reconhecessem o valor da educação escolar. Ele comenta que os alunos não estudavam, preferindo ficar "vadiando", entregando-se "às piores práticas, à devassidão":

> Tenho sempre ouvido queixas contra o magisterio. É bom que o magisterio opponha tambem algumas aos pais de familia brazileiros, não aquelles pais de boa-sociedade, que conhecem o valor da educação da familia, mas sim ao commum dos pais. Entendem estes, só aquem me refiro, que é bastante mandar os filhos a escola. Com dificuldade dão-lhes o que é preciso. Fazel-os estudar em caza as lições passadas na escola, nenhum o faz. Os meninos ahi andão pelas ruas tardes inteiras a correr após um arco de barril, ou adiante de um volante aereo, ou em bandos a jogar capoeira, entregando-se desde cedo as devassidões. Eu, por mais que faça, não consigo que um alumno venha para a escola com as lições de Grammatica ou Arithmentica

> decoradas. Entretanto essas lições, que dependem do exercício da memória, devem ser estudadas em casa, só explicadas ou praticadas na escola, para que o tempo, que gastão em decorar, fosse empregado em qualquer outro exercicio. Quanto ao procedimento, todos os alumnos o tem bom na escola. Apenas dois alumnos irmãos que, com quanto não procedão de modo a ser requerida sua expulsão, são invenciveis quanto aos habitos da vadiação e falta de aceio com que se aprezentão na escola.[14]

Muitos outros exemplos poderiam ser destacados de relatórios e ofícios referentes à Instrução Pública de São Paulo, nos quais professores, inspetores e presidentes da província se queixavam do descaso dos responsáveis para com a educação escolar das crianças da província. Esses registros se referem aos alunos que são em sua maioria de origem pobre. Não há menção à cor dos alunos. No entanto, assumindo que a população negra era majoritariamente pobre, podemos cogitar que muitos dos casos citados acima retratam famílias negras. Ainda que a "vadiagem", a "devassidão", certamente não fossem características atribuídas exclusivamente aos negros, é interessante perceber a semelhança nessas falas destacadas acima com a visão de Antonio Rhormens, que em 1877 se refere aos alunos de "origem africana": ele comenta os vícios que tais alunos portam, as espeluncas onde vivem, as práticas de atos e expressões torpes que ali aprendem, e assim contaminam os demais alunos. Ao longo dos relatórios, existem referências à "vadiação" dos alunos, às "piores práticas" às quais eles se entregam, à "falta de aceio" dos alunos, lembrando os discursos que cercavam a população negra no período[15].

Portanto, se por um lado é possível afirmar que havia uma valorização da instrução por parte da camada negra, uma análise mais acurada permite perceber, também, que essa valorização não era disseminada entre a totalidade da população negra paulistana. Uma explicação possível é que uma parte dela estaria inserida na realidade das populações mais pobres que, preocupadas com a sobrevivência mais imediata ou ainda com uma apreensão diferente da importância da escolarização, não buscavam a escola da maneira como esperavam os responsáveis por ela (professores, inspetores, Estado). Estes

14 AESP. Instrução Pública – Relatórios das Localidades de Letra S – Capital. CO4930, 1876.

15 Carlos José F. dos Santos, ao discutir os "nacionais pobres" em São Paulo, no início do período republicano, comenta as tentativas de remodelar a cidade nos moldes europeus, chamando a atenção para o "processo de alteração na composição étnica da população" e para a "resistência dos que, por se diferenciarem do modelo urbanístico e sociocultural a ser implantado, eram descritos como desqualificados e deslocados no tempo e no espaço, quando considerados" (2003, p. 68). Ele transcreve um relato das "autoridades paulistanas" sobre aqueles que viviam na área central da cidade. Essa população, composta em grande parte pela camada negra, precisaria ser controlada, saneada, em nome da "limpeza, da saúde e da segurança pública" (p. 90).

depositavam uma grande esperança de regeneração dessa população através de seu acesso à instrução formal. Isso posto, podemos perceber que realmente a educação escolar não estava presente para a totalidade da camada negra de São Paulo, como demonstram também os artigos da imprensa negra citados anteriormente. Se por um lado eles demonstram a importância dada à escola por uma parcela dessa população, por outro mostram também que nem todo o grupo compartilhava dessa visão. Portanto, em sua totalidade essa parcela da população parece não ter conseguido vencer as barreiras impostas pelo controle da escola pela camada branca; barreiras tais como o racismo dentro da escola, as dificuldades, a necessidade de trabalhar para sobreviver.

Tal fato exemplifica também a construção da forma escolar, que não era apreendida da mesma maneira por todos os membros da sociedade: no período em que tal forma era testada, redefinida e se espraiava pela sociedade com uma força avassaladora e definitiva, outras formas de aprendizado conviviam com a instituição escolar, como a educação no âmbito doméstico que persistia ao lado da escolar, exemplificada em diversos depoimentos de pessoas negras que foram alfabetizadas em casa, pelos pais, não sendo enviadas à escola.

Sugerindo explicações

Ainda que os diferentes grupos tenham se relacionado com a escolarização, utilizando-se das possibilidades existentes no período aqui estudado, quando ações *negras* e *brancas* se definiam mutuamente, não podemos passar ao largo da existência de relações de dominação entre os diferentes grupos. Relações que são facilmente identificadas em função das origens étnico-raciais daqueles grupos: brancos majoritariamente dominadores e negros geralmente dominados. Nesse sentido, qual seria a relação entre acesso ao *saber* e reivindicações, pensando o significado da posse de instrução no Brasil do final do século XIX? Poderia a classe dominante sentir-se ameaçada pela suposta igualdade que a educação formal engendraria entre brancos e negros? Seria o acesso ao saber um elemento não apenas de dominação, mas também de mudança, podendo ser utilizado para o questionamento das diferenças e desigualdades e, portanto indesejável para uma elite que queria manter o poder sobre aqueles que até pouco tempo eram suas propriedades?

Consideramos que a dificuldade de acesso e permanência do segmento negro da população à escola pode ser vista como parte do processo de construção de uma nação *branca*, engendrado no período citado acima, que teve a capital São Paulo como espaço privilegiado para a realização desse projeto de país que se desejava construir. O relatório do Professor Rhormens, citado acima, parece sintetizar a relação que a camada branca tinha com os alunos negros na escola: em nenhum momento o professor negou a importância desse grupo ter acesso à educação. O problema estava na proximidade desse tipo de aluno, que com seus hábitos indesejáveis, repletos de "vícios", que se traduzem em atos e expressões "torpes", só estavam na escola para corromper os "bons alunos" – ou seja, os não-negros.

No período em que a lei da abolição constrói uma suposta igualdade entre todos os brasileiros, o acesso à educação pode ser entendido como uma das fontes de poder que fundamentariam a manutenção da superioridade dos brancos. Se durante a vigência do regime escravista a diferenciação se dava basicamente pelo *status* de livre em oposição a escravo ou ex-escravo, no período em que se debate a abolição e, portanto, a igualdade, novos mecanismos tiveram de ser acionados para manter a desigualdade. Entendemos que o acesso à escola era o elemento de manutenção do poder entre a camada branca da população. Isto é, a escola não era legalmente proibida aos negros, mas sua presença era vedada através de mecanismos sutis de discriminação. O acesso às letras seria um elemento de diferenciação entre brancos (que se consideravam superiores) e negros (considerados inferiores). Assim, o contato com crianças consideradas inferiores era rejeitado pelas demais famílias, que não desejavam que, como dizia o Inspetor Geral, "as pessoas que lhe são tão caras [chegassem] a hombrear com as infimas camadas da sociedade" (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1865, p. 5).

Acreditamos, portanto, que dificuldades criadas e não superadas no acesso à escolarização da população negra podem ser entendidas como uma das respostas, por parte da população branca, à igualdade trazida pelo fim do regime escravista, resultando na manutenção da desigualdade de acesso e permanência na escola que se evidencia até os nossos dias.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco* – o negro no imaginário das elites, século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de Barros. *'Negrinhos que por ahi andão'*: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). São Paulo: FEUSP, Dissertação de mestrado, 2005.

CANDEIAS, Antonio. "Modelos alternativos de escola na transição do século XIX para o século XX". In: SOUZA. Cynthia P. CATANI; Denise B. (orgs). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

FONSECA, Marcus Vinicius. *A educação dos negros*: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Intelectuais negros e formas de integração nacional. In: *Revista Estudos Avançados – Dossiê O negro no Brasil*, São Paulo: IEA, vol. 18, n. 50, jan/abr 2004.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil*: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HILSDORF, Maria Lúcia S. *História da Educação brasileira*: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LEITE, José Correia. CUTI *...E disse o velho militante José Correia Leite*: depoimentos e artigos. São Paulo: Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de Marca*: As Relações Raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1998.

PEREIRA, José Galdino. "Colégio São Benedito – a escola na construção da cidadania". In: Nascimento. Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do [et. al.]. *Memórias da Educação:* Campinas (1850-1960). Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória- Unicamp, 1999.

SCHELBAUER, Analete Regina. *Idéias que não se realizam.* O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1988.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *Retrato em branco e Negro* – Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX

Marcus Vinicius Fonseca

Perfil racial da população na província de Minas Gerais no século XIX

A historiografia tem destacado como um dos aspectos mais importantes da província de Minas Gerais o fato de que havia um predomínio absoluto de afro-descendentes em sua população. Isto nos leva a perguntar: até que ponto esta característica da população estendia-se também às escolas que foram sendo progressivamente instaladas em Minas Gerais, durante o século XIX?

A historiografia da educação ainda não tomou esta questão como um problema, mas podemos dizer que há uma certa crença de que a escola era uma instituição de caráter elitista e que era freqüentada por uma população predominantemente branca. Um exame detido de algumas fontes e dos trabalhos mais recentes sobre Minas Gerais revela que estas idéias carecem de uma avaliação mais criteriosa, pois mesmo diante do preconceito e da escravidão os negros tiveram a capacidade de circular por vários espaços sociais.

Os viajantes europeus que passaram pela província são uma fonte de testemunho da presença e da ampla circulação dos afro-descendentes em Minas Gerais. Um dos aspectos que mais chamou a atenção destes estrangeiros era a composição racial da população. A maioria destes viajantes eram brancos originários da Europa. O fato de encontrarem uma população com perfil diferenciado daquela que caracterizava o mundo europeu mereceu registro em seus relatos de viagens. Em *A Província Brasileira de Minas Gerais,* relato publicado em 1862 pelo alemão Halfeld, a população mineira é apresentada da seguinte forma:

> uma grande parte da população desta província compõe-se de negros livres, mestiços de negros com brancos e de brancos e negros com índios, envolvendo todos os tipos de mestiçagem dessas três raças entre si. *Os brancos puros*

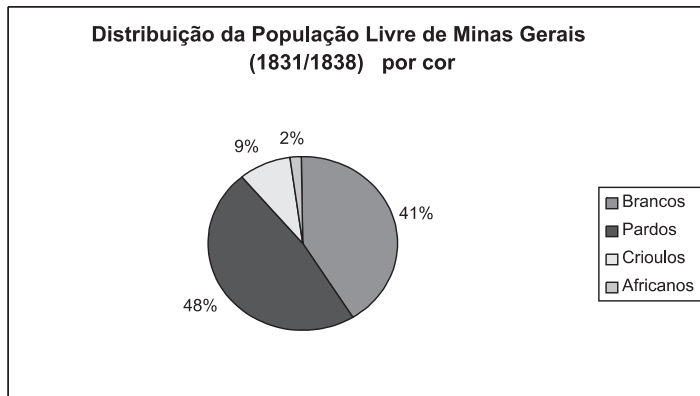
> *representam uma fração relativamente pequena da população total* (1998, p. 106, grifo adicionado).

O viajante europeu registrou a superioridade numérica dos negros e mestiços e um elevado número destes indivíduos na condição de seres livres. Esta apreciação foi acompanhada por outros estrangeiros que viajaram por Minas Gerais. Segundo Ilka Boaventura Leite (1996), autora do livro *Antropologia da Viagem: escravos e libertos em Minas Gerais no século XIX*, o estranhamento dos viajantes era uma constante:

> Durante todo o século XIX, a maioria dos viajantes que chegava ao Brasil se defronta, surpresa, com o grande número de negros em relação ao de brancos. Apesar de conhecerem algumas estimativas de população, fornecidas pelos primeiros viajantes ou por informações divulgadas em seu país, recebiam um forte impacto provocado pela preponderância de negros nas ruas, lojas, nas casas, em qualquer lugar aonde iam. Percebiam também que havia, além dos escravos, negros livres e um grupo significativo de mulatos ou mestiços destes com brancos e índios (1996, p. 106).

No Brasil e, sobretudo na província de Minas Gerais, os viajantes europeus eram rapidamente atirados a uma realidade que apresentava os negros e mestiços como ampla maioria da população e onde se encontravam nos mais diferentes lugares sociais. Neste sentido, é importante registrar uma passagem do alemão Hermann Burmeister, que esteve em Minas Gerais no final da primeira metade do século XIX: "... à medida que penetramos no interior do país, porém, aumenta a preponderância da população negra e mista e numa povoação bem afastada já podemos ver um subdelegado ou juiz de paz, um mestre-escola ou um cura mulato ou preto (apud LEITE, 1996, p. 10).

Pretos e mulatos estavam nos mais variados papéis, inclusive na escola, na condição de professores. O olhar do viajante é de estranhamento diante deste arranjo social, mas é um testemunho da capacidade de circulação dos afrodescendentes na sociedade mineira.

A pesquisadora Clotilde Andrade Paiva (1996) elaborou uma estimativa da população livre de Minas Gerais durante o período de 1830/1840, e registrou a existência de 269.916 indivíduos livres. Essa população, segundo a autora, tinha a seguinte composição racial:

Fonte: Adaptado de Paiva, Clotilde Andrade. População e economia nas Minas Gerais do século XIX. São Paulo: Tese de Doutorado FFLCH/USP, 1996.

Os afro-descendentes (pardos, crioulos, africanos) são apresentados como a maioria da população, com um total de 59% dos habitantes livres. Quando acrescentamos a esta população livre os dados que a pesquisadora apresenta sobre o plantel de escravos, 127.366 indivíduos – quase a metade da população livre[1] – não resta dúvida quanto à percepção dos viajantes que circularam por Minas Gerais: eles se movimentavam em uma população onde os afro-descendentes eram a ampla maioria e, como afirmou o viajante Halfeld, "os brancos puros representavam uma fração relativamente pequena da população total".

Este perfil da população livre demonstra o nível de circulação de pretos, pardos e crioulos na sociedade mineira, porém, está longe de colocar de lado a idéia de que o preconceito não era uma barreira social. No entanto, fornece uma pista para investigar como esses sujeitos sociais criaram estratégias para enfrentar uma sociedade fortemente hierarquizada e racista, buscando sua afirmação no espaço social.

Em relação a essas questões, as pesquisas necessitam avançar no sentido de demolir as idéias que apontam para uma fixa barreira social, que imobilizava a ação dos afro-descendentes. É preciso procurar entender como se articulavam as estratégias de afirmação social e de enfrentamento do preconceito racial, revelando a margem de ação desses grupos na dinâmica da sociedade oitocentista[2].

1 No século XIX, a província de Minas Gerais possuía o maior plantel de escravos do Brasil.

2 A história da escravidão vem demonstrando de forma contundente que os escravos estavam longe de ser seres dóceis que viviam submetidos a uma dominação que os anulava enquanto sujeitos sociais. Um dos trabalhos mais interessantes para se ver a superação da idéia do escravo como objeto (teoria do escravo-coisa) é o livro de Sidney Chalhoub, *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte.*

As análises sobre o perfil das escolas podem nos revelar elementos que contribuirão na construção desta problematização, sobretudo em Minas Gerais que, como vimos, é apresentada como uma região onde predominava uma população de afro-descendentes.

Perfil racial das escolas na documentação referente à instrução pública em Minas Gerais

Tratar a questão que se refere ao público que freqüentava as escolas mineiras coloca o pesquisador diante do desafio das fontes documentais, que geralmente apresentam dados muito escassos sobre a condição racial dos alunos.

Uma das perspectivas de enfrentamento deste problema pode ser construída a partir da documentação sobre a Instrução Pública que se encontra no Arquivo Público Mineiro, e que contém um amplo conjunto de documentos sobre os mais diferentes aspectos do processo de construção do ensino. Em meio a esta documentação, há um conjunto de listas sobre alunos que freqüentavam as aulas públicas e particulares nas escolas de primeiras letras. No período que vai de 1823 até a metade da década de 1830, encontramos algumas listas que registraram a cor dos alunos e oferecem alguns dados para entendermos a composição racial do espaço escolar em Minas Gerais.

Apresentamos abaixo a lista dos alunos de uma aula particular, do ano de 1830, que, apesar de não registrar o nome do professor, nem a localidade, apresenta a idade e a cor:

Escola Particular
Tenho de presente 06 discípulos

1º João da Mota exposto ....id. 12 anos Branco
2º Hippolito Luiz...id. 13 anos Branco
3º Antonio Roiz ....id. 11 anos Pardo
4º Egidio Jose ....id. 12 anos P.
5º Joaquim Barbosa ....id. 14 anos P.
6º Hippolito Barbosa ....id. 14 anos P.

Fonte: Arquivo Público Mineiro, IP 3/2 caixa 1, folha 16.

No registro, o professor deixa claro o panorama de sua turma no que se refere à condição racial dos alunos. Em um universo de seis alunos, apenas dois foram registrados como brancos e um como pardo, enquanto que a metade dos alunos foi denominada com a letra "P", que pode estar significando que eram pretos, ou que os alunos seguiam na mesma condição do aluno *Antônio Roiz*, ou seja, eram também pardos. É interessante chamar a atenção para o fato de que o professor se nega a escrever a cor dos alunos por extenso, limitando-se a insinuar através da inicial "p" a cor da maioria dos alunos de sua turma. Procedimento diferente daquele empregado para as crianças brancas. Mas não resta dúvida de que a aula do professor era freqüentada por um número majoritário de crianças afro-descendentes.

Em meados de 1835, a cor e a condição dos alunos deixou de ser registrada e não encontramos, a partir daí, listas com essas informações. As listas, que até então não tinham um formato único e eram feitas de próprio punho pelos professores, a partir de 1835 passaram a receber um formato padrão, privilegiando um conjunto de informações que excluía a cor dos alunos. Ao que tudo indica, o registro da cor era uma iniciativa espontânea dos professores que, ao registrar os alunos, automaticamente apresentavam sua cor, processo típico da sociedade hierarquizada do século XIX. Quando as listas passaram a ser padronizadas, os professores limitaram-se a responder às questões que lhes eram apresentadas, e elas se referiam, entre outras coisas, à freqüência, ao nível de desenvolvimento, e informavam quem eram os pais ou educadores das crianças[3].

No entanto, as listas que registraram a cor dos alunos sugerem um panorama bastante diversificado das escolas em Minas Gerais: em uma lista de 1823, na Vila do Paracatu do Príncipe, há o registro de 31 alunos: 14 brancos, 13 pardos e 4 crioulos. Neste mesmo ano e na mesma localidade, uma outra lista registra 9 alunos: 3 brancos, 5 pardos e um crioulo. Na lista do professor Antônio Vieira Alves, do Arraial de Desemboque, em 1824, encontramos 29 alunos: 17 brancos e 12 pardos[4].

Esta documentação apresenta alguns dados bastante interessantes sobre a diversidade racial no espaço escolar e aponta para uma presença significativa de crianças afro-descendentes, chegando mesmo a ser

3 Essas listas eram enviadas ao governo provincial com objetivo de controlar a freqüência dos alunos e para efeito de pagamento dos professores.

4 Arquivo Público Mineiro. IP 3/2 caixa 1.

numericamente superiores às crianças brancas. Quando contrapomos esses dados às informações sobre população, percebemos uma tendência do público da escola de acompanhar as características da população, ou seja, a escola parece ser tão diversificada como a própria sociedade mineira do século XIX.

Porém, é preciso considerar que os dados contidos nas listas de professores servem muito mais para demonstrar a pertinência do problema que levantamos do que efetivamente para respondê-lo. Diante do pequeno número de listas que contém a condição racial dos alunos, não é possível extrair uma afirmação conclusiva sobre o perfil racial das escolas, podemos apenas constatar que se tratava de um espaço diversificado.

A documentação referente à Instrução Pública, em Minas Gerais, não responde à questão sobre o perfil racial das escolas, pois o fato de a classificação racial ter sido retirada das listas dos professores nos leva apenas a considerar estes dados como indícios acerca da presença dos afro-descendentes no espaço escolar. Mas é preciso avançar no sentido de quantificar esta presença dos afro-descendentes nas escolas mineiras. É preciso investigar a questão levando em conta os dados sobre população, avaliando se a predominância dos afro-descendentes na população tinha impacto no público que freqüentava as escolas mineiras.

Para o enfrentamento desta questão, é preciso explorar um repertório de fontes documentais que sejam externas à escola, pois se nos anos de 1830 a classificação racial desapareceu da documentação relativa à escola, é possível encontrá-la em outros documentos.

Um conjunto de documentos que pode nos auxiliar na resposta da questão são os mapas de população, ou listas nominativas de habitantes. Estes documentos trazem várias informações sobre a população de Minas Gerais, revelando-se como um corpo documental fértil para as análises em história da educação, sobretudo no que se refere ao perfil do público presente nas escolas. Para a análise que aqui empreendemos, utilizaremos, mais diretamente, as listas nominativas de habitantes do distrito de Cachoeira do Campo, pertencente à cidade de Ouro Preto, e que se refere ao ano de 1831.

O perfil racial da população no distrito de Cachoeira do Campo

As listas nominativas de habitantes constituem um tipo de documentação anterior à fase estatística e encontram-se entre as primeiras tentativas de contagem da população de Minas Gerais, e mesmo do Brasil[5]. Trata-se de um conjunto de listas de vários povoados mineiros que no início da década de 1830 atenderam a uma solicitação do Governo da Província dirigida aos juízes de paz para que processassem a contagem da população a partir dos *fogos,* que, de certa forma, significa o que hoje chamamos de *domicílio*[6].

Tendo como ponto de partida os domicílios, as listas de cada distrito ou povoado mineiro registravam o *nome* de cada um dos seus membros, a *qualidade* (cor/raça, ou origem): branco, preto, pardo, crioulo, índio e, no caso de estrangeiros europeus, o país de origem; a *condição* dos indivíduos (se livres ou escravos); a *idade* e o *estado civil*; por último, a *ocupação*, ou atividade exercida pelos membros do domicílio.

As listas nominativas apresentam os domicílios numerados e subdivididos em quarteirões e, ao final, o número total de domicílios e o número total de habitantes distinguindo a população livre e a escrava. Para que o leitor tenha clareza da maneira como eram organizadas as informações nas listas nominativas de habitantes, transcrevemos abaixo o registro do domicílio chefiado pela parda Thereza de Jesus, no distrito de Cachoeira do Campo, em 1831:

5 A fase estatística, no Brasil, inicia-se com o primeiro censo demográfico, que foi realizado em 1872. Porém, antes deste primeiro censo nacional, algumas províncias tentaram realizar a contagem de sua população. Em Minas Gerais houve duas tentativas, a primeira, em 1831, e a segunda, em 1838. Para uma visão mais geral destas tentativas de contagem da população no Brasil, ver Marcílio (2000).

6 Utilizaremos o conceito de domicílio como sinônimo de fogo para facilitar a exposição das idéias deste texto. No entanto, é preciso considerar que os conceitos de *fogo* e de *domicílio* comportam algumas diferenças. Atualmente, tendemos a entender o domicílio como espaço de moradia onde vive uma família; nos domicílios chamados de *fogo*, podemos encontrar uma família ou várias, e muitas vezes indivíduos que não aparentavam nenhuma relação de parentesco. Era um espaço que sempre tinha um chefe (chefe do fogo), que vivia acompanhado de um conjunto de membros que podia ser a sua família, mas também, escravos e agregados. Todos eram contabilizados como pertencentes ao fogo. Podia, ainda, ser uma casa ou um conjunto de casas próximas que reuniam pessoas que estavam ligadas por uma atividade produtiva comum. Portanto, a documentação que utilizamos registra um número muito variado de fogos/domicílios. Podemos encontrar indivíduos que viviam solitários ou um chefe com sua família acompanhado de um grande plantel de escravos.

		Habitantes	Qualidade	Condição	Idade	Estado	Ocupação
Número do Quarteirão 2	Número do Fogo 11	Thereza de Jesus	Parda	Livre	42	Viúva	Fia algodão e coze
		Felisberta Antonia Pereira	Parda	Livre	16	Solteira	Fia algodão e coze
		Maria Antonia Pereira	Parda	Livre	14	Solteira	Fia algodão
		Luiz Antônio Pereira	Pardo	Livre	7	.....	Na escola de primeiras letras
		Narcizo Antônio Pereira	Pardo	Livre	5	.....	......
		Emericiana	Crioula	Cativa	28	Solteira	Fia algodão e cozinha
	N	Gabriela	Crioula	Cativa	2	.....	...

Fonte: Arquivo Público Mineiro: Inventário Sumário dos Mapas de População – documento microfilmado, rolo 1, caixa 1.

Havia uma certa regra para distribuição das informações sobre os membros do domicílio: o primeiro indivíduo registrado é sempre o chefe do fogo/domicilio, em seguida temos seus parentes (cônjuges e filhos – quando há) e logo após escravos e agregados. Todos os campos são preenchidos com as informações concernentes a cada indivíduo e só permanecem em branco quando se referem a uma realidade óbvia e que não necessita de registro como, por exemplo, a pequena escrava de nome *Gabriela*, que não teve o campo referente ao estado civil e à ocupação preenchidos, pois tratava-se de uma criança de apenas dois anos, que ainda não podia ser casada e nem tampouco ter uma ocupação.

Esta maneira de registrar as informações exprime bem a realidade social do século XIX, pois nos domicílios onde havia indivíduos brancos nunca era registrado se eram livres (o campo não era preenchido). Na condição de branco estava subentendida a própria idéia de liberdade. O registro da *condição* era algo que se referia aos afro-descendentes; sempre há o registro de se pretos, pardos, crioulos e cabras são livres, cativos ou libertos.

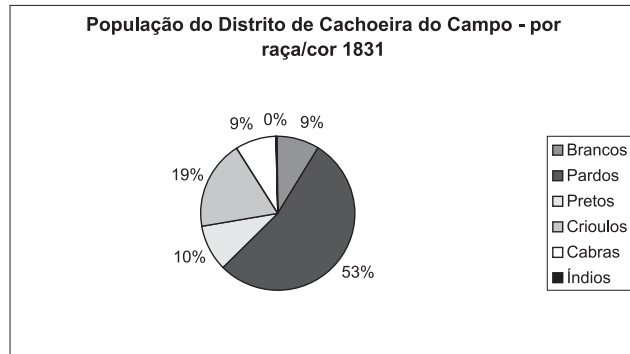
As características apresentadas acima são, em geral, os procedimentos de registro das informações nas listas nominativas de habitantes. Mas, embora sejam padronizadas, elas podiam variar de acordo com os procedimentos do juiz de paz de cada localidade. Para realizar a análise sobre o perfil racial das escolas, escolhemos a lista do distrito de Cachoeira do Campo, por ser uma das mais completas que encontramos em meio à documentação relativa aos mapas de população da província de Minas Gerais. Na maioria dos casos, os juízes de paz, autoridades responsáveis pela elaboração das listas, limitaram-se a registrar a ocupação do chefe do fogo (domicílio), deixando o campo ocupação sem preenchimento para os demais membros. Na lista de Cachoeira do Campo, consta a ocupação de todos os membros do domicílio, inclusive escravos. No caso das crianças, registram-se as que

se encontravam nas escolas de primeiras letras, as que aprendiam a ler, as que freqüentavam outros níveis de ensino e, ainda, as atividades exercidas por crianças escravas, inclusive as que se encontravam no aprendizado de algum ofício.

Por todas essas características, a lista nominativa de habitantes de Cachoeira do Campo é um documento que permite a caracterização do perfil do público presente nas escolas daquele distrito, pois, no caso das crianças, ao cruzar o campo que registra qualidade (raça) com a ocupação, onde encontramos as crianças que freqüentavam a escola de primeiras letras, podemos apurar a pertencimento racial destas crianças. Na lista nominativa de habitantes de Cachoeira do Campo, há um total de 227 domicílios, divididos em nove quarteirões, registrando uma população total de 1.475 indivíduos, dos quais 310 foram registrados como escravos.

Encontramos a seguinte composição racial para essa população: os brancos constituíam menos de 10% do total, apenas 130 indivíduos. Destes, oito eram alemães. Os pardos, que compunham a grande maioria da população, 792 habitantes, foram assim classificados; logo em seguida encontrava-se o grupo daqueles que eram chamados de crioulos, 276 indivíduos; os pretos perfaziam um total de 143 indivíduos e eram seguidos de perto pelo número daqueles que foram denominados de cabras, 128 indivíduos – ambos muito próximos do número de brancos, ou seja, cada um deles próximos a 10% da população total. De resto, havia ainda cinco indivíduos que foram classificados como índios, quatro crianças e uma jovem de 20 anos.

Apresentamos abaixo um gráfico com essas informações, para logo em seguida fazer uma problematização das denominações referentes à cor que aparecem nas listas nominativas de habitantes[7]:

7 Os números da tabela foram arredondados; como o número de índios é muito pequeno em relação à população total, permanecendo muito próximo a zero, este foi o número registrado na tabela para o grupo dos indígenas.

Fonte: Arquivo Público Mineiro: Inventário Sumário dos Mapas de População – documento micro-filmado, rolo 1, caixa 1.

Problematizando as denominações referentes à cor

O gráfico foi denominado raça/cor porque entendemos que o padrão de classificação refere-se à cor, mas revela uma conotação fortemente racializada. Isto pode ser constatado pela classificação dos índios, para os quais a categoria raça se sobrepõe a cor. Na mesma perspectiva, segue a classificação dos brancos que, apesar da classificação centrada na cor, representa uma dimensão que tem um nível racial preciso no imaginário social brasileiro.

É em meio ao grupo dos afro-descendentes, que juntos representam mais de 90% da população de Cachoeira do Campo, que o par raça/cor revela todo o seu nível de complexidade, expressando, ao mesmo tempo, uma classificação racial, o lugar social e a origem dos indivíduos.

No caso dos crioulos, temos os negros nascidos no Brasil. O termo preto provavelmente refere-se aos africanos, pois não encontramos nem um preto na condição de livre, somente na de liberto e de escravo. A maioria dos pretos que estava na condição de libertos encontrava-se em uma idade próxima ou superior aos cinqüenta anos de idade. O que demonstra que conquistaram tardiamente a liberdade. Somente um deles tinha a idade de 30 anos, e era também o único que possuía uma especialização, ferreiro. O exercício desse ofício pode ter lhe favorecido na conquista da liberdade em idade relativamente jovem.

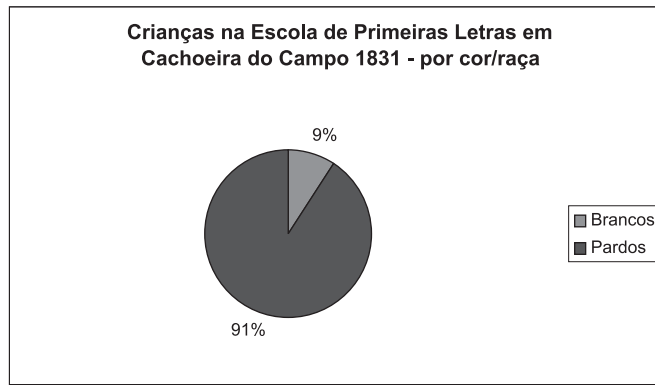
O termo cabra é uma denominação que ainda necessita ser investigada, pois é preciso saber o que lhes diferenciava dos pardos e crioulos. Dos 128 cabras, a grande maioria, 73 indivíduos, era de condição livre, apenas 19 deles eram libertos e 35 eram escravos. A condição de cabra pode ser uma denominação que registrava um certo nível de proximidade do indivíduo com a escravidão, pois a maioria dos cabras livres eram crianças e jovens. A análise a partir dos casamentos pode ser indicativo desta proximidade dos cabras com a escravidão. No domicilio 14, do primeiro quarteirão, temos como chefe um cabra que era livre e casou-se com uma parda também livre. Seu filho foi denominado de pardo. Já no domicílio 2, do terceiro quarteirão, temos o mesmo arranjo: o chefe era um cabra que também se casou com uma mulher parda, porém, ambos eram libertos e seus filhos foram classificados na condição do pai, ou seja, cabra. Essa classificação pode representar que a condição de libertos dos pais determinou o padrão de classificação dos filhos, ou seja, o indivíduo que era classificado como cabra trazia consigo uma marca que registrava uma ascendência escrava relativamente próxima.

A relação entre classificação racial e lugar social pode ser ainda encontrada em meio ao grupo dos brancos. A maioria das mulheres brancas é designada como *Dona*, enquanto que nenhuma mulher fora deste grupo é classificada desta forma. Mesmo que uma mulher parda tivesse um certo destaque, por ser chefe do domicílio e possuir um plantel significativo de escravos, ou ser casada com um homem branco, nunca recebia o acréscimo de *Dona* ao seu nome. Tratava-se de um privilégio exclusivo das mulheres do grupo racial representado pelos brancos. Muitas delas eram ainda crianças, com 7 ou 8 anos, e já recebiam o termo *Dona* em acréscimo ao nome.

O padrão de classificação dos negros necessita de uma problematização que possibilite apreender a maneira como, no século XIX, se articulava a relação entre raça, cor e lugar social. Essa compreensão é indispensável para analisar a população presente na escola e para avaliar em que medida a própria escola era um lugar social que atuava neste processo de classificação[8]. No entanto, mesmo diante da pluralidade de denominações, a lista nominativa de habitantes do distrito de Cachoeira não deixa dúvida em relação à composição racial de sua população, que acompanha a realidade que constatamos para a própria província de Minas Gerais, ou seja, uma maioria absoluta de indivíduos afro-descendentes.

8 Esta questão será retomada mais adiante.

Perfil racial da escola de primeiras letras em Cachoeira do Campo

Em relação ao público presente na escola, não encontramos nenhuma criança que fosse preta, cabra ou crioula e nem tampouco índios, somente brancos e pardos. Em meio à população total de habitantes, foram registradas 39 crianças que freqüentavam a escola de primeiras letras, todas do sexo masculino, sendo 34 pardos e apenas cinco brancos.

Fonte: Arquivo Público Mineiro: Inventário Sumário dos Mapas de População – documento micro-filmado, rolo 1, caixa 1.

Quando contrapomos as informações sobre a população de Cachoeira do Campo com as de crianças presentes na escola, percebemos uma coincidência no grupo dos brancos, que eram 9% da população, e permaneceram com o mesmo índice em relação à escola. Os pardos aumentaram significativamente o índice de presença em relação à população, saltaram de 53% para uma representação de 91% na escola de primeiras letras. Este avanço dos pardos foi alcançado a partir da absoluta ausência de crioulos, cabras e pretos[9].

9 É preciso dizer que há uma diferença substancial entre o perfil econômico dos domicílios das crianças brancas e pardas. Enquanto as brancas pertenciam a grupos familiares que podem ser classificados como uma elite econômica, e isto fica claro a partir do número de escravos no domicílio e as atividades econômicas dos pais, as crianças pardas eram originárias de grupos familiares que por várias características podem ser classificados como pobres: a maioria não possuía escravos, sobrenome e muitos domicílios eram chefiados exclusivamente por mulheres.

A supremacia dos pardos é um indicativo que caminha em direção a duas idéias que estamos perseguindo neste texto. De um lado, a capacidade de movimentação dos afro-descendentes na sociedade e, de outro, o fato de que a classificação por cor não era somente uma indicação que denotava a realidade da mestiçagem, tratava-se também de um lugar social, indicando que a escola era um instrumento de afirmação em meio a este jogo de classificação racial.

Em uma perspectiva muito próxima a esta, Clotilde Andrade Paiva (1989) comparou as listas nominativas de habitantes, elaboradas em dois anos diferentes (1831 e 1839), e constatou que houve o caso de

> um indivíduo listado como pardo em 1831 e como branco em 1839. Possivelmente, em decorrência de uma percepção diferenciada dos Juízes de Paz, responsáveis por tal Distrito nos dois momentos de 1831 e 1839/40. Ou ainda, e aí mais interessante e sugestivo, por mudança de *status* econômico-social de tal individuo, enviesando sua própria aparência/percepção, fato explicável dentro de uma sociedade notadamente estratificada e racista (1989, p. 47).

A mesma pesquisadora chama ainda a atenção para o fato de que, em meio aos dados contidos nas listas nominativas de toda a província de Minas Gerais, não encontrou nenhum caso em que o senhor tivesse a mesma cor que o escravo[10].

É a partir desses indícios que acreditamos que a classificação a partir da cor denota também um determinado lugar que se ocupa, e possivelmente a escola constitui-se em um dos espaços de "promoção" neste complexo jogo de estratificação e hierarquia racial/social.

A problematização que anteriormente fizemos em relação à questão raça/cor incide diretamente sobre esta classificação dos pardos, que na verdade deve congregar crianças afro-descendentes das mais variadas cores e origens em um jogo que está muito além da mestiçagem. Segundo a pesquisadora Hebe Maria Mattos (1998), autora do livro *Das cores do silêncio: o significado da liberdade no sudeste escravista*:

> Apesar de a literatura sobre o tema utilizar, em geral, o significante 'pardo' de um modo restrito e pouco problematizado – como referência à pele mais clara (ou mesmo escura) do mestiço, como sinônimo ou como nuance de cor do mulato – a coleção de processos cíveis e criminais com os quais tenho trabalhado me levou a questionar esta correspondência. Na qualificação dos réus e testemunhas, nestes documentos, a 'cor'era

10 Em Minas Gerais, havia um grande número de afro-descendentes que eram proprietários de escravos.

> informação sempre presente até meados do século XIX. Neles, todas as testemunhas nascidas livres foram qualificadas como brancas ou pardas. Deste modo, ao contrário do que usualmente se pensa, o termo me parece que não era utilizado (no período colonial e mesmo no século XIX, pelo menos para as áreas em questão) apenas como referência à cor da pele mais clara do mestiço, para a qual se usava preferencialmente o significante mulato. A designação de 'pardo' era usada antes, como forma de registrar uma diferenciação social, variável conforme o caso, na condição de não branco. Assim, todo escravo descendente de homem livre (branco) tornava-se pardo, bem como todo homem nascido livre, que trouxesse a marca de sua ascendência africana – fosse mestiço ou não. Grande parte dos testamentos de 'pardos' libertos, localizados no município de Campos, para o século XVIII, era de filhos de casais africanos... (1998, p. 30).

Partindo da especificidade da documentação com a qual trabalhamos, podemos ampliar esta percepção apresentada por Mattos (1998). As listas revelam que não bastava ser livre para adentrar a categoria dos pardos. Muitos indivíduos não-brancos foram classificados de outras formas (cabras, crioulos, pretos). Talvez a categoria *pardo* fosse reservada a um grupo social que por alguma via possuía um certo "prestígio" na comunidade e a classificação como pardo seria a confirmação deste "prestígio". As listas nominativas eram produzidas a partir das informações coletadas pelos chefes de quarteirão e, em seguida, eram encaminhadas ao juiz de paz, que se encarregava de registrar as informações gerais de cada distrito. Portanto, as listas eram elaboradas por indivíduos que tinham conhecimento a respeito das pessoas que eram "recenseadas" e, muito provavelmente, a classificação racial era operada por aqueles que colhiam diretamente a informação, ou seja, os chefes de quarteirão.

O poder econômico, o apadrinhamento, o fato de ser pessoa de "boa índole", o nível de inserção na comunidade e evidentemente o fato de enviar os filhos à escola eram características que podiam incidir na classificação de um grupo familiar como pardo. Como afirmamos anteriormente, o padrão de classificação racial dos afro-descendentes necessita de uma investigação mais apurada por parte da historiografia, mas esta hipótese nos parece razoável para explicar a superioridade dos pardos nesta e em outras localidades de Minas Gerais, como teremos a oportunidade de ver mais adiante.

Dimensionando a análise para a província de Minas Gerais

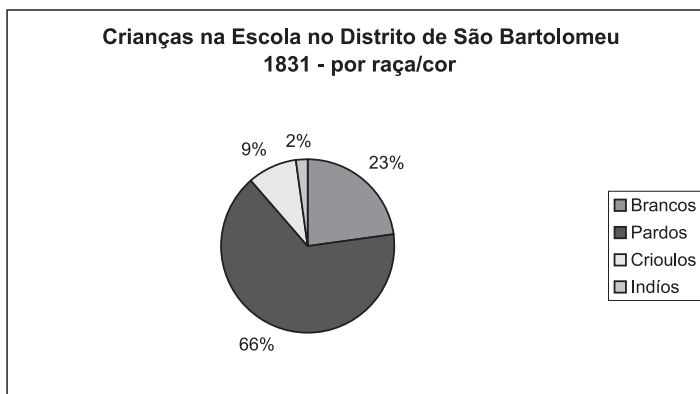
A análise que realizamos a partir do perfil da população do distrito de Cachoeira do Campo permite o avanço em torno da questão que levantamos no início deste texto. A escola, em Minas Gerais, não era freqüentada apenas por crianças brancas. O caso de Cachoeira do Campo indica que havia uma aproximação entre as características da população e o público presente na escola, destacando-se a presença de um número significativo de crianças afro-descendentes.

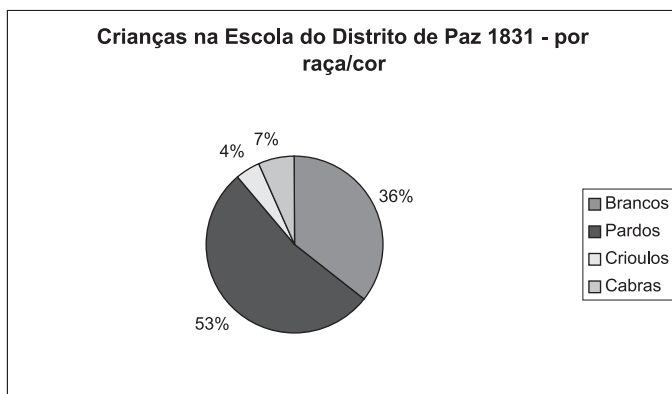
Mais uma vez, temos que considerar o limite das informações que possuímos, pois trata-se de um universo pequeno de informações, ou seja, um distrito da província de Minas Gerais. No entanto, podemos recorrer às listas nominativas de habitantes de outras localidades para reforçar a hipótese sobre a supremacia das crianças afro-descendentes nas escolas.

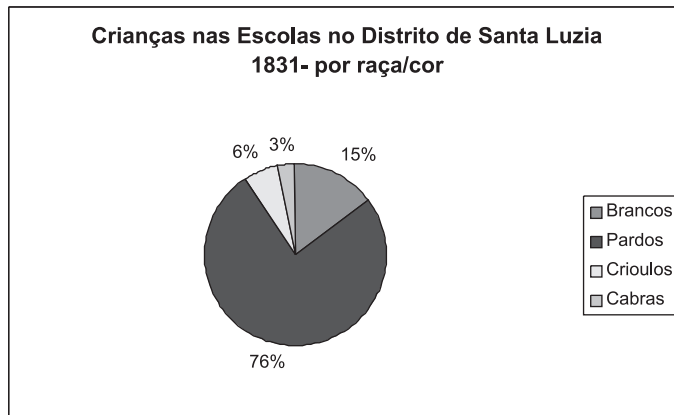
Não contamos ainda com um levantamento sistemático das listas nominativas dos habitantes de todas as regiões de Minas Gerais e nem tampouco realizamos um trabalho sistemático com as listas de outros distritos, como fizemos com Cachoeira do Campo, onde foi possível contrapor os dados de população com os relativos à escola. Mas é possível utilizar, ainda que de forma parcial, as informações de outras listas nominativas de habitantes parar reafirmar a idéia acerca da presença de afro-descendentes nas escolas mineiras[11].

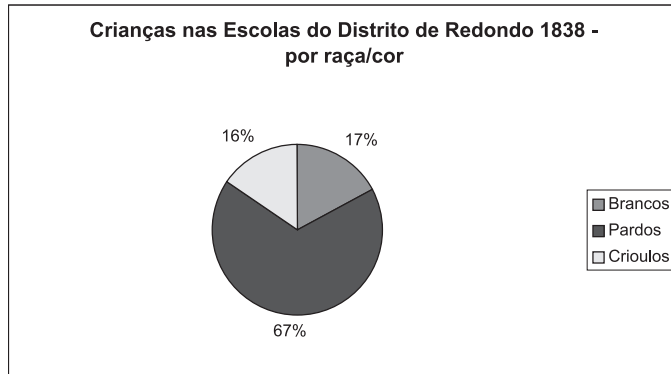
Selecionamos quatro listas que contêm dados sobre a presença de crianças na escola para reafirmar nossa hipótese. Escolhemos quatro distritos que possuem mais de 40 crianças registradas como freqüentando a escola em diferentes pontos da província de Minas Gerais.

Na lista nominativa dos habitantes do distrito de São Bartolomeu, de 1831, também pertencente à cidade de Ouro Preto, encontramos 44 crianças na escola, destas 29 eram pardas, 10 brancas, 4 crioulos e 1 índio.

11 Este texto foi construído a partir dos dados que estão sendo coletados para a realização de uma pesquisa mais ampla e que se encontra em andamento. Não é possível utilizar os dados de outros distritos, como fizemos com os de Cachoeira do Campo, pois é necessário construir uma base de dados com as informações de cada lista para realizar o cruzamento dos dados referentes à escola e a população. Portanto, utilizaremos somente as informações sobre o pertencimento racial das crianças que freqüentavam escolas em outros quatro distritos.

Fonte: Arquivo Público Mineiro: Inventário Sumário dos Mapas de População – documento micro-filmado, rolo 1, caixa 1.

Na lista nominativa do distrito de Paz, pertencente ao município de Mariana, encontramos 55 crianças na escola: 24 pardos, 16 brancos, 2 crioulos e 3 cabras.

Fonte: Arquivo Público Mineiro: Inventário Sumário dos Mapas de População – documento micro-filmado, rolo 1, caixa 1.

Na lista nominativa de Santa Luzia, pertencente ao município de Sabará, encontramos 65 crianças na escola: 49 pardos, 10 brancos, 4 crioulos e 2 cabras.

Fonte: Arquivo Público Mineiro: Inventário Sumário dos Mapas de População – documento micro-filmado, rolo 1, caixa 1.

Na lista nominativa de habitantes do distrito de Redondo, pertencente ao município de Queluz, encontramos 58 crianças na escola: 39 pardos, 10 brancos e 9 crioulos.

Fonte: Arquivo Público Mineiro: Inventário Sumário dos Mapas de População – documento micro-filmado, rolo 1, caixa 1.

Trata-se da mesma realidade que constatamos em relação à Cachoeira do Campo: uma presença majoritária de crianças afro-descendentes. Não sabemos até que ponto os dados sobre o perfil racial das escolas acompanham a distribuição da população desses distritos, ou seja, qual a proporção de afro-descendentes e brancos na população, e se há proximidade entre estes dados e o panorama racial da escola; no entanto, a superioridade dos afro-descendentes

freqüentando a escola, destacadamente os pardos, é incontestável, são maioria em todos os distritos.

Considerações finais

O fato de encontrarmos um número significativo de afro-descendentes nas escolas não nos encaminha para a constatação de um caráter democrático e nem tampouco para a ausência de preconceito nos espaços escolares da sociedade mineira oitocentista. Nas listas elaboradas por professores, às quais fizemos referência no momento em que construíamos a problemática investigada neste texto, encontramos uma hierarquia dos grupos presentes na escola. Invariavelmente os professores listavam primeiro as crianças brancas, em seguida as pardas e por fim, os crioulos, pretos e cabras. Este procedimento demonstra que a escola operava com uma hierarquia racial que conferia aos brancos um *status* maior. Outra dimensão que reafirma o preconceito racial na escola é o fato de que os afro-descendentes eram maioria na escola de primeiras letras, mas nos níveis mais elevados do ensino os brancos predominavam. Este fato demonstra que havia um filtro no sistema educacional que dificultava o acesso dos afro-descendentes aos níveis mais elevados do ensino. Processo muito semelhante ao que encontramos na atualidade.

Esta predominância dos afro-descendentes, conjugada com esses procedimentos hierárquicos típicos da sociedade racista do século XIX, nos leva a reinterpretar o caráter etnocêntrico dos procedimentos pedagógicos das escolas mineiras e brasileiras. Podemos dizer que o século XIX deu início a uma tradição que se tornou a marca da educação: práticas pedagógicas com um caráter fortemente disciplinar, que visava a infundir comportamentos tidos como adequados e desqualificar os sujeitos portadores de uma cultura diferenciada do modelo europeu, que se pretendia atingir. A experiência mineira aponta para o fato de que caráter eurocêntrico da escola não se justifica pura e simplesmente por ter sido ela um espaço privilegiado dos brancos; ao contrário, nela circulava um outro grupo que era portador de uma cultura tida como "perigosa", a qual buscava-se combater.

Neste sentido, o etnocentrismo não era um instrumento de auto-afirmação da cultura européia, mas instrumento de poder na luta contra os afro-descendentes, um processo que o abolicionista Joaquim Nabuco, em 1883, chamava de

combate à africanização do Brasil. Para Joaquim Nabuco, um dos grandes males da escravidão foi ter introduzido no Brasil uma grande população negra que, por ser portadora de uma cultura primitiva, influenciou de forma negativa a formação do país. A abolição da escravidão seria um passo no sentido de se combater esse processo de africanização que havia deixado marcas profundas na sociedade brasileira.

Esta mesma perspectiva pode ser percebida na fala do educador mineiro Aurélio Pires que, em 1909, na condição de paraninfo das alunas da Escola Normal de Belo Horizonte, dizia às normalistas sobre exercício da profissão que escolheram: não pensem que encontrarão nas escolas crianças louras e dóceis como pombas,

> tereis, pois, que vos avir, não raro, com alunos grosseiros, rebeldes, bravios, em cujo coração haverá explosões súbitas e formidáveis da ferocidade primitiva de antepassados selvagens. Pois bem, são precisamente estes que mais necessitam que inoculeis nas almas o marífico *leite da ternura humana*, de que nos falou o bondoso Machado de Assis (PIRES, 1909, p. 17, grifo do autor).

O educador Aurélio Pires faz uma referência indireta ao público das escolas mineiras e apresenta a perspectiva etnocêntrica que deveria marcar a prática das jovens professoras: o enfrentamento de uma população tida como originária de antepassados selvagens e primitivos que, ao que tudo indica, ainda em 1909, predominava nas escolas.

O perfil das escolas em Minas Gerais, no século XIX e possivelmente durante boa parte do século XX, oferece-nos um indicativo claro das perspectivas etnocêntricas que marcaram as práticas educativas no interior da escola. A construção de um currículo etnocêntrico e as práticas disciplinares que objetivavam moldar os comportamentos eram dirigidas a uma população afro-descendente, que devia ser civilizada sob a ótica da cultura européia.

Portanto, os dados sobre Minas Gerais são reveladores acerca da experiência educacional dos negros no Brasil. Combater a discriminação e o preconceito racial não é algo que deve ser entendido apenas como acesso à escola. A experiência mineira demonstra que a escola nem sempre foi uma instituição estranha aos afro-descendentes, e que estes até mesmo circularam com certa intensidade por este espaço no século XIX. No entanto, esta presença não significou a integração plena desse grupo às experiências educacionais, muito pelo contrário, deu origem a uma cultura de violência e desqualificação que necessita ser compreendida, combatida e por fim, superada.

Referências bibliográficas

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade:* uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FONSECA, Marcus Vinicius. *A educação dos negros:* uma nova face do processo de abolição de escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

__________.Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação, nº 4 (Dossiê Negros e Educação), 2002.

__________.As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves; Pinto, Regina Pahim (org.). *Negro e Educação*: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/ ANPED, 2001.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A escolarização da "meninice" nas Minas oitocentista: a individualização do aluno. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HALFELD, H. G. F. *A Província Brasileira de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro: Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1998.

LASLETT, Peter. Família e Domicílio como grupo de trabalho e grupo de parentesco: comparações entre áreas da Europa Ocidental. In : MARCÍLIO, Maria L. (org). *População e sociedade:* evolução das sociedades pré-industriais. Petrópolis, Vozes, 1984.

LEITE, Ilka Boaventura. *Antropologia da viagem:* escravos e libertos em Minas Gerais no século XIX. Belo Horizonte: Editota UFMG, 1996.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *Crescimento demográfico e evolução agrária paulista 1700-1836*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 2000.

MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio:* o significado da liberdade no sudeste escravista, Brasil Século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1998.

NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo*. Petrópolis: Vozes; INL, 4ª ed., 1977.

PAIVA, Clotilde Andrade (Coordenadora). *Estrutura e dinâmica da população mineira no século XIX*. Belo Horizonte: Relatório de Pesquisa/CEDEPLAR, 1989.

_________. *População e economia nas Minas Gerais do século XIX*. São Paulo: Tese de Doutorado FFLCH/USP, 1996.

PIRES, Aurélio. *Discursos*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1909.

VEIGA, Cynthia Greive. *Alunos pobres no Brasil, século XIX:* uma condição da infância. Belo Horizonte: Relatório de Pesquisa FAE/UFMG, 2004.

Parte 3

HISTÓRIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO DO NEGRO E DAS EXPERIÊNCIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro[1]

Jeruse Romão

> Às vezes se tem uma certa nostalgia do passado/ achando que tudo o que poderia, já foi dito.
>
> (Frantz Fanon)

Ao se falar da história da educação de adultos, nos reportamos ao trabalho de referência do educador Paulo Freire no campo da educação popular, em seu projeto de alfabetização de adultos, nos anos 60, no estado do Rio Grande do Norte.

Afora esta, as décadas de 30 e 40 do século passado, inscreveram na história da educação popular de matriz afro-brasileira duas experiências que se tornaram referência para o movimento negro brasileiro, em especial, para o campo que trata da educação e das relações raciais no Brasil

Trata-se das experiências da Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em São Paulo, no ano de 1930, e do Teatro Experimental do Negro (TEN), criado no Rio de Janeiro, em outubro de 1944.

Este artigo tem por objetivo, recortar de várias fontes – livros, entrevistas, trabalhos acadêmicos, artigos, jornais, depoimentos, seminários, congressos, articulações políticas – os debates sobre educação , alfabetização e escolarização no Teatro Experimental do Negro a partir da reflexão de seus fundadores e integrantes.

Metodologicamente, nos inspiramos nas concepções de Leda Martins, Ao guardar espaço central para a fala de negros e negras na sua origem-academicamente referida como citação – o artigo pretende indicar que a atual geração de pensadores negros afiança-lhes referência para o pensamento negro

1 Dedico este artigo à minha mãe, Zulma Silva Romão (1930-1999), que durante anos dedicou-se à alfabetização de adultos negros e brancos no Mobral e ao brilhantíssimo Ironides Rodrigues (1923-1987).

em educação.

Parte da história que estamos trazendo aqui é desconhecida. Queremos apresentar o valor das idéias dos intelectuais negros igualmente esquecidos. Neste sentido, Leda Martins nos ampara com sua afrografia da memória, em que afrografa os atos de fala e de performance dos negros estudados por ela em metodologia que denominou oralitura, qual seja, o registro oral que grafa o sujeito no território narrado (MARTINS, 1997, p. 21).

A idéia metodológica portanto, não é a de que o(a) leitor(a)a somente leia, mas, que também escute, ouça. São falas invibilizadas, mas cheias de sons. Portanto, aumente o seu volume...

O Teatro Experimental do Negro e a alfabetização de adultos

> O Rio de Janeiro está cheio de peças em que só atuam brancos e eles não têm sentimento de culpa. Então, por que, ao montarmos uma peça só com negros, estamos fazendo racismo às avessas?
> Lea Garcia (ALMADA, 1995, p. 13)

Fundado em 13 de outubro de 1944, na cidade do Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro é proposto por Abdias do Nascimento, inspirado em cenas que avistou juntamente com um grupo de poetas[2] no Chile, quando assistiu em uma peça de teatro, cena semelhante àquelas que ocorriam no Brasil: a representação de personagens negros por atores brancos tingidos – para usar expressão de Abdias – de preto. O texto apresentado era "Imperador Jones", do dramaturgo norte-americano Eugene O`Neill, Prêmio Nobel de literatura (1936) que, de próprio punho, autoriza e cede os direitos de apresentação, em 1944, ao Teatro Experimental do Negro.

Surgia, assim, a idéia do Teatro Negro. Ao convocar a população para o projeto – como disseram Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, "um empreendimento de caráter pedagógico que tem por objetivo contribuir para que se desfaçam as tensões ainda discerníveis nas relações de raça no Brasil" – os propositores identificaram entre os interessados inúmeros candidatos

> recrutados entre operários, empregados doméstico, favelados em profissão definida, modestos funcionários públicos e – ofereciam-lhes uma nova

2 Tratava-se da Santa Hermandad Orquidea, um grupo de poetas argentinos e brasileiros. Abdias à época tinha 26 anos.

> atitude, um critério próprio que os habilitava a ver, enxergar o espaço que ocupava o afro-brasileiro no contexto nacional (NASCIMENTO, 1997, p. 230).

Diante do quadro, tratou-se, pois de buscar solução para a sede. Com apoio de artistas da época, os dirigentes do grupo obtiveram autorização da União Nacional dos Estudantes para usar as suas dependências. Ali se dedicavam aos ensaios das peças e, em outra parte, à realização do curso de alfabetização de adultos. Segundo Abdias,

> Conseguimos o empréstimo dos salões e do restaurante da UNE. O restaurante funcionava até umas oito da noite, depois a gente limpava tudo e virava um palco (..) No salão de cima Ironides Rodrigues dava aula de alfabetização, no salão nobre , Aguinaldo Camargo dava aulas de iniciação cultural e , no restaurante, eu já começava os testes de ator pensando na montagem de estréia(...) O TEN nunca foi só um grupo de teatro, era uma verdadeira frente de luta.

A educação no Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização. A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho(na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros (ou da superioridade do brasileiros.

Embora não afrocentrista, a perspectiva educativa do Teatro Negro apresentava-se, de forma preliminar, afrocentrada. O que quero dizer é que não havia uma afirmação da África como o centro do modelo social, mas, da identidade do negro de origem africana como uma instância possível, embora ainda não como referência constitutiva de um modelo social.

A mobilização provocada pelo Teatro Negro entre a população e os artistas brancos promoveu forte impacto à época conforme verificamos pelas matérias de jornais. Alguns dos remanescentes do grupos estimam que o TEN atendeu mais de 600 pessoas em seu curso de alfabetização de adultos. Aqui não se mede simplesmente o resultado quantitativo do projeto, mas, o da adesão aos movimentos do grupo e das pessoas para derrubar as barreiras da invisibilidade ou dos discursos de naturalização das diferenças e desigualdades raciais.

Embora saibamos as tarefas de educação fossem tratadas também por outros membros[3], a educação do curso de alfabetização de adultos do TEN, foi coordenada por um homem negro, que segundo suas palavras "nada mais foi do que um educador". Embora bacharel em direito, este educador assume-se assim, adotando uma perspectiva próxima das abordagens posteriores sobre a educação e o educador social e político.

O professor Ironides Rodrigues: trajetória e concepção de educação

Tivemos contato com a biografia de Ironides Rodrigues quando estudávamos a trajetória do Teatro Experimental do Negro, do qual Rodrigues foi membro ativo como pensador e professor do curso de alfabetização de adultos da organização.

Nascido no dia sete de setembro de 1923, em Minas Gerais, Ironides Rodrigues durante sua existência, esteve comprometido com reflexões acerca do pensamento humano e, sobretudo, com suas implicações para o estabelecimento das relações sociais e raciais.

Ironides recupera aspectos de sua trajetória nos artigos citados, que são elaborados a partir de suas memórias.Com base em quatro artigos de sua autoria, publicados pelo então senador Abdias do Nascimento, podemos apontar o tracejamento de seu pensamento, em especial, sobre sua atuação curso de alfabetização de adultos, como também, sobre a educação e seu papel de transformação.

O ponto de partida das reflexões, que nos chama atenção, é o dia nove de dezembro de 1974, quando Ironides está às voltas com sua colação de grau no curso de direito, no qual ingressou na metade dos anos de 1940. Assim sendo, suas memórias recuperam os trinta anos que se fizeram necessários para concluir o curso.

A ênfase dada por Ironides está longe de demonstrar incapacidade ou desânimo intelectual para justificar tão longo percurso. Ao revisitar no dia de formatura, sua longa trajetória, Ironides nos apresenta elementos significativos, que nos dias atuais, estão bem colocados, no campo de análise sobre as dificuldades de um cidadão negro ingressar, permanecer e concluir sua trajetória escolar no curso superior.

3 Veremos mais adiante as falas sobre educação no Congresso do Negro Brasileiro e nas articulações das mulheres negras do Teatro Negro.

De sua cidade natal, Ironides recorda suas experiências por vezes difíceis, como também lembra das boas influências que recebeu da convivência comunitária e familiar. Não esconde uma estrutura familiar fragilizada pela ausência do pai e pelas atribuições fatigantes da mãe como trabalhadora doméstica ao mesmo tempo em que chefe de família. Da escola primária guardou misto de ruins e boas lembranças:

> Fui muito cedo para a escola, arrancado cedo de meus folguedos infantis (..) para o Grupo escolar Bueno Brandão. Com dona Ingrácia não aprendi nada, dado o ar debochado de ela tratar os alunos, além da régua que estava sempre funcionando. Só mesmo com dona Julieta pude aprender alguma coisa, pois essa mestra , além de muito paciente, tinha um método didático para colocar as lições mais difíceis na cabeça dos alunos (RODRIGUES, 1998a, p. 201).

Recupera lembranças de outros membros de sua família, em especial, dos tios e das tias, destacando, em alguns momentos, a vivência cultural de preservação da cultura pertencimento imposta pela convivência social. Conforme suas palavras, relembra a já distante década de 30 em sua cidade :

> Que zoada é esta , que vem lá do Fundinho, com ressonâncias de instrumentos rítmicos e de sons estranhos? É a congada ou moçambique que vem lá da preta Doca ou da casa da Simplícia. Sempre esses pretos com indumentária de seda cor de rosa ou esverdeada, com chapéus de arminho e espelhos pequenos no centro, vêm cantando rua afora, com instrumentos típicos que vão do pandeiro, viola, atabaque e até os ressonantes bombos. Trazem um longo mastro com a imagem de Nossa Senhora do Rosário na ponta (*Idem*, 1988, p. 145).

Já jovem, expressa sua consciência de pertencimento racial, ao fundar um jornal – A Raça – em sua cidade, junto com um dos irmãos do ator Grande Otelo, Chico Pinto, e, mais tarde, um grupo de teatro negro, empenhados ambos na formação dos negros e nos encaminhamentos de seus projetos, quando debatiam "que a única esperança para tirar o negro da miséria econômica e cultural que está mergulhado é a educação"

Em meados da década de 40, muda-se para a cidade do Rio de Janeiro. Busca ali preparar-se para a realização dos exames de ingresso para a Faculdade Nacional de Direito. Chegou à cidade no tempo em que o tradicional começava a ceder espaço para o novo: "O Rio dos anos 40, que eu peguei, ainda continha o casario antigo que veio abaixo para abrir a Avenida Presidente Vargas (*Idem*, 1998, p.126).

Naquela cidade, enquanto se organizava para cumprir seus objetivos, viveu todas os infortúnios de uma pessoa longe de sua comunidade:

> Quando o dinheiro acabava eu não podia pagar a pensão e a hospedaria (..) ia dormir nos barcos que ficavam guardados sob uma espécie de marquises no Pavilhão Mourisco. Eram locais indevassados pela polícia (...) quando a chuva caia inclemente sobre a cidade indiferente, o jeito era dormir no bonde até o final do ponto (*Ibidem*, 1998, p. 127).

Para contornar as dificuldades financeiras na pensão, além de morador, tornou-se também trabalhador. Assim se referia sobre esse tempo:

> O sobrado amarelo de Dona Guiomar, uma senhora de Minas (...) era uma pensão de estudantes onde eu limpava(...) Os rapazes me olhavam com olhar de indiferença, talvez por causa de meu olhar humilde e do serviço um tanto humilde que fazia (*Ibidem*).

E foi, pois, nesta pensão, que iniciou suas atividades de educador. Ironides relata que num certo dia, enquanto estava devolvendo suas atividades domésticas, observava a filha da dona da pensão, que preparava uma atividade escolar, a tradução de um texto em francês.

Diante de uma dificuldade, dirigiu-se a moça à mãe que estava ao piano, pedindo-lhe a tradução das palavras "bossu" e "lointain". A senhora, disse-lhes desconhecer o sentido . Ironides, contudo, sabia[4]:

> respondi, ao tirar a poeira da mesa dos quadros e portas. Bossu se traduz corcunda e lontain é distante, longe, longínquo (*Ibidem*).

A filha da patroa disse que a resposta deveria estar correta, uma vez que junto ao texto, apresentava-se uma ilustração de um homem corcunda.

A patroa, surpresa, questiona sobre a natureza da formação de Ironides: "Você deve ser um homem inteligente que está escondendo seu jogo para mim. Afinal, até que ano você estudou?" Ele, então, informa-a de seus estudos em Uberlândia e dos motivos de sua vinda para o Rio de Janeiro, para prestar exames vestibulares para ingressar na Faculdade Nacional de Direito. E, que para tanto, seria necessário freqüentar as aulas do curso preparatório no Colégio Universitário.

Pelo exposto, a senhora declara que diante de um rapaz "tão competente", os serviços de "gente inculta" seriam abolidos. Informa-o que seus préstimos seriam voltados para aulas particulares para sua filha e outros estudantes que

4 O domínio de Ironides sobre língua francesa é reconhecido nas informações de um militante paulista, ao declarar que teve acesso à leitura de *Orfeu Negro*, de Jean Paul Sartre, a partir de uma tradução de Ironides Rodrigues. Ironides também traduziu os pensamentos do movimento da negritude. Localizamos a tradução de *Orfeu Negro* no jornal Quilombo, nº 5, p. 6-7, 1950.

iria reunir entre aqueles que se hospedavam na pensão. Assim, inicia sua a trajetória de educador e seu sustento estava garantido.

Essa memórias, como já dissemos, intercruzam-se com os preparativos já de sua formatura. Uma formação longa, que rendeu, inclusive, comentários gozadores, ou jocosos, como ele se referiu, de seus companheiros, como lembra, entre eles, Solano Trindade.

Lembra, contudo, que a realização do sonho de ingressar e concluir a Faculdade de Direito não foi como previa, ao deparar-se com dificuldades de natureza econômica. Mesmo distante dos bancos escolares por períodos, dedicou-se à tarefa de preparar outros jovens como relata:

> Os exames na Nacional de Direito não foram fáceis em 1943(..) fiz as provas com a cara e a coragem, depois de estudar pelas madrugadas afora, com os olhos vermelhos de insônia e cansaço(...) Tinha aulas de manhã e à tarde e, o aluno pobre que porventura ali ingressasse e tivesse que trabalhar não poderia fazer um curso regular. Foi o que aconteceu comigo (...) abandonei a Nacional por muitos anos. O interessante é que por este tempo eu preparava legiões de alunos para ingressar na minha faculdade ou na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (..) todos aprovados nas matérias que lhes ministrava: francês, latim, literatura universal história da filosofia (...) o que muito ajudou no meu ganha pão (*Ibidem*, p. 138).

Na faculdade, foi um exímio observador de seus mestres. Para alguns, especialmente, guardava elogios ou críticas. Demonstrava uma apurada observação sobre o ofício de ensinar. Das aulas de latim, guardava boas lembranças e elogiava a postura didática do professor que, segundo ele, aplicava um método que fazia com que o conteúdo fosse acessível inclusive aos alunos "mais renitentes".

Destacou em especial, a postura do professor Lins e Silva, que lhe possibilitou acesso ao pensamento de Nina Rodrigues, contraponto para suas posições, como veremos:

> O professor Lins e Silva era um escritor correto e modelar , como se pode ver num livro " Atualidade de Nina Rodrigues", em que olha o africanista sob ângulo iniciador dos nossos estudos afro-brasileiros e do estudioso preconceituoso do negro brasileiro (...) foi essa falsa visão de Nina Rodrigues que seus discípulos (..) desvirtuaram toda análise lúcida que deveriam ter os estudos afro-brasileiros. Só um Artur Ramos, Roger Bastide, um Florestan Fernandes e, mais que eles, um *Guerreiro Ramos,* puderam colocar em seu devido lugar o conceito justo de que não se deu a devida importância ao racismo disfarçado , que tolheu os movimentos da gente negra, não lhe dando educação adequada após a abolição (*Ibidem,* grifos do autor).

A educação pessoal e a educação "da gente negra" encontra lugar na trajetória de Ironides como professor de alfabetização – de adultos – no Teatro Experimental do Negro, com veremos mais adiante.

A sua trajetória de professor no Teatro, embora pouco documentada, pautou-se pelos elementos indicativos de sua trajetória. Como teria sido o Rodrigues, educador popular? Pistas para essa resposta encontramos, em suas palavras, quando observa que parte de suas dificuldades foram motivadas pela postura dos educadores com que teve contato.

É extremamente contemporânea a reflexão sobre essa tema em Ironides, dentre muitas observações, destacamos a que se segue:

> Alguns professores irascíveis e iconoclastas em suas atitudes dúbias e deselegantes privaram-me um pouco de meu entusiasmo costumeiro. Fiquei anos com minha matrícula trancada, com uma forte dor na alma, desiludido ante tantas incompreensões humanas. Os professores irreverentes não sabem o mal que podem causar a uma vocação definida (...) muitos alunos deixam os estudos , desiludidos ante a férula de professoras primárias de gestos tão histéricos como desumanos. Na escola superior é a mesma incroguência pedagógica que nada tem de ensinamentos divinos dos Sarmientos, Pestalozzi(...) A história da educação está eivada desses professores que erraram a vocação, que nasceram para domar poros e éguas bravias e não lidar com aluno de carne e osso. Como estamos longe do ensino da natureza de Emílio (...) ou das aulas amenas de Sócrates, conversando amavelmente com os alunos, discutindo com eles os problemas mais transcendentes, fazendo-lhes ver os erros dos sofistas, ora conseguindo que pensassem por si, ora fazendo-lhes cair em contradição para melhor esclarecer a verdade.

A atuação de Ironides à frente do curso de alfabetização de adultos encontrou registro na fala de diversos observadores.

Devem-se à José Medeiros – como fotógrafo de cinema – os registros das imagens quer perpetuam a história do Teatro Negro. Ele relata que conheceu o Teatro numa de suas ida à UNE. Ressalta que, a proposta lhe pareceu importante, visto que ele mesmo, já havia registrado fotograficamente outras imagens, em que artistas brancos pintavam-se de pretos para representar personagens negros. Percebe que tal atitude era motivada pelo racismo e, entende, de imediato, a proposta daqueles(as) que organizavam o Teatro Experimental do Negro. Além do teatro, segundo sua percepção:

> O grupo tinha como proposta alfabetizar as pessoas que apareciam por lá. E abriram cursos, para ensinar a ler. Ironides Rodrigues, um negro extremamente brilhante, ensinava as primeiras letras às pessoas. Sua

> contribuição ao TEN ficou só na alfabetização e outros saíram dali para o teatro" (MEDEIROS, 1988, p. 147).

A atuação discreta de Ironides, contudo , fazia parte do projeto político do Teatro Negro. Ao ocupar os espaços da União Nacional dos Estudantes (UNE), os negros assim o faziam pela carência de arcar com estruturas até então impossíveis para o desenvolvimento de projetos anti-racistas e/ou de fortalecimento de sua identidade. O período de realização dos cursos de alfabetização, seguramente, foi menor do que as ações do teatro, pela inconstância da estrutura física, variável nociva ao exercício educativo . No ano de 1946, o *Diário Trabalhista* publica matéria em que problematiza a intenção da UNE em deixar de ceder seus espaços para o Teatro com base em resolução votada em um dos Conselhos Nacionais da Entidade. Medida que foi levada a cabo (MULLER, 1988, p. 161).

O curso de alfabetização foi divulgado naqueles tempos, em moldes semelhantes das práticas de nosso tempo atual. O renomado jornalista Haroldo Costa revela seu contato com o curso Segundo ele:

> Meu primeiro contato com o TEN foi em 1948, quando eu estudava no Colégio Pedro II e estudava na AMES. Tive conhecimento dos cursos de alfabetização de adultos ministrados pelo grupo, por um panfleto que meu pai encontrara, e fui até o prédio da UNE , procurar o pessoal, não para ser ator, mas para ajudar na alfabetização de adultos (na sua maioria empregadas domésticas da região) (COSTA, 1988, p. 141.)[5]

Ironides Rodrigues ao falar de si em atuação no Teatro Negro, entendemos, estabelece, ao avaliar seus alunos, semelhança com suas condições:

> O Teatro Experimental do Negro tinha por base o teatro como um veículo poderoso de educação popular. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e de vários pontos da cidade operários , domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além de rudimentos de Português, História, Aritmética e Educação Moral e Cívica, ensinei também noções de História e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeado com lições sobre o folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça. Uma vez por semana um valor de nossas letras ali ia fazer conferência educativa e acessível àqueles alunos operários que, até altas horas da noite, vencendo um indisfarçável cansaço físico, ali iam aprendendo tudo o que uma pessoa num curso de cultura teórica e, ao mesmo, prática. Com o aprendizado das matérias mais prementes para um alfabetizado, havia leitura , os ensaios e os debates de peças (...) de forte conteúdo racial.

5 Imagens de Haroldo Costa no TEN podem ser vistas em <www.haroldocosta.com.br>.

Além de educador, Ironides foi erudito e formador e, sua atuação registra-se para além de sua atuação no Rio de Janeiro. Atuou como tradutor dos pensadores do movimento da negritude, tornando possível o acesso daquelas idéias para os militantes negros, como relembrou José Correia Leite, um dos fundadores da Frente Negra Brasileira de São Paulo.[6]

Não se esquecia ainda de outras causas. Quando concluiu seu curso de direito em 1974, dedicou seu diploma aos negros, ao operário espoliado pela máquina capitalista e burguesa, aos gays marginalizados, às prostitutas perseguidas e, ao índio brasileiro.

Próximo à sua morte, no ano de 1987, deixa em testamento o desejo de que o apartamento em que residia no Bairro de Bento Ribeiro – subúrbio do Rio de Janeiro – fosse transformado em um centro de estudos, com os quatro mil livros servindo de "consulta aos pesquisadores ou para os alunos pobres, que não podem comprar os compêndios indicados pelo professor". [7]

Vejo muita proximidade de Ironides com Lima Barreto. A sensibilidade, vibração, realismo e a contundência para ler o mundo é marcante nos dois pensadores negros. Em seu diário, escreve:

> É preciso convir que meu caderno é escrito por um negro que há mais de quarenta anos estuda o problema da educação e da ascensão social de sua raça. Não posso isolar minha vida particular e intima da pugna em que me lanço, numa questão de vida e de morte, para colocar minha raça numa posição destacada no universal cultural e pensante. O melhor deste caderno ou diário está nas páginas em que eu, como um Narciso africano, miro-me, embevecido, no lago perdido de História Antiga, buscando inspiração para a epopéia negra que tentei ensejar nas páginas frementes e apaixonadas de minha Estética da Negritude (*Ibidem*, 1998, p. 214).

A educação do negro no jornal Quilombo, o informativo do Teatro Experimental do Negro

O jornal Quilombo, do Teatro Experimental do Negro, editado de 1948 à 1950, declara que seu programa[8] é "trabalhar pela valorização e valoração do

6 Palestrou em seminários e encontros em São Paulo e no Rio de Janeiro sobre educação, cultura e biografia de escritores e pensadores negros. No jornal Quilombo, de 1949 (n. 3, p. 7), ao falar-se da Conferência Nacional do Negro, organizada pelo TEN, registra-se: "O jovem Ironides Rodrigues escritor de sensibilidade aristocrática, falou de alfabetização, de Machado de Assis e Lima Barreto".

7 Não se têm notícias do destino do patrimônio deixado por Ironides Rodrigues.

8 Em termos atuais, o "programa" poderia ser compreendido como a missão do jornal.

negro em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico" e , que para atingir esse objetivo, entre outras ações, propõe:

> lutar para que, enquanto não for tornado gratuito em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais do ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares[9].

Ao debruçarmos sobre o jornal dos anos 1949 e 1950 (QUILOMBO, 2003), localizamos diversos artigos que tratam dos temas de educação, instrução e alfabetização. A seguir apresentaremos algumas dos debates propostos pelos redatores e integrantes do Teatro Negro sobre essa temática.

EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE NEGRA

Na edição de nº 1, do ano de 1948, na "Tribuna Estudantil", Haroldo Costa assina matéria intitulada "Queremos estudar". Nela, há uma interessante percepção do jovem militante do movimento estudantil, que reflete:

> No Brasil, não obstante a "ausência oficial" do preconceito de cor, nós o sentimos em diversos setores. É comum quando se diz que em determinados educandários não é permitido ao jovem de cor se matricular, surgem os acomodados dizendo enfaticamente: "– A questão é simplesmente econômica. Se o negro tiver dinheiro poderá estudar onde lhe aprouver". No entanto a questão verdadeira não se reduz a isto. (...) Com relação a algumas instituições oficiais também se pode dizer algo. Ninguém desconhece os tremendos obstáculos que encontra o jovem negro quando se inscreve para prestar exame vestibular ao Instituto Rio Branco (Ministério das Relações Exteriores) (...) Nos dias de hoje a pressão contra a educação do negro afrouxou consideravelmente, mas convenhamos que ainda está muito longe do ideal.

O jovem em questão ainda revela as perseguições que os jovens cuja matrícula os diretores não conseguem evitar sofrem na escola. Ele apresenta um retrato das retaliações morais por que passam os alunos negros para forçar a sua desistência.

Conclama o autor da matéria para que os negros se unam em torna das organizações que "trabalham pela sua valorização social através da educação",

9 Essa proposição reivindica a inclusão da juventude negra nas políticas do governo federal da época. Segundo Xavier (2003-244): "Durante a segunda metade da década de 1940 e de toda a década de 1950, o governo federal promoveu a incorporação de estabelecimentos de ensino superior, logrando ampliar o número de vagas em universidades por meio de federalização". Para autora a medida interessa, em especial, os estudantes, que passaram a ter a acesso ao ensino gratuito.

que segundo ele, são ações e atitudes que alterarão o quadro das gerações futuras, que deixarão de aprender nos livros didáticos (o citado é da geografia) coisas como: "de todas as raças, a negra é a mais ignorante".

Embora o jovem estudante não apresente opinião em nenhum outro número posterior do jornal, o tema da juventude aparece nas falas dos participantes dos encontros – seminários e congressos – organizados pelo Teatro Negro, como veremos mais adiante, na parte referente às ações das mulheres negras.

Dias antes de concluir este artigo, localizamos Haroldo Costa e lhes solicitamos que fizesse um pequeno comentário sobre aquela época. Ele nos disse que ingressou no movimento estudantil aos 15 anos e que, na atuação de militante da Associação Metropolitana dos Estudantes Secundários (AMES), e, dois anos mais tarde, teve contato com o TEN.

Perguntei-lhe qual era a imagem mais forte que ele guardava daquela época. Ele assim respondeu:

> Foi, sem dúvida, a disposição e o interesse das pessoas em agarrar aquela oportunidade. Os Centros de Cultura Popular, mais tarde, retomaram esse filão com a Cartilha de Paulo Freire (COSTA, 2005).[10]

Racismo na educação: das páginas do jornal para o parlamento

O jornal Quilombo, além de educativo e formativo, denuncia práticas de racismo e discriminação contra o negro em seus mais diversos aspectos.

No campo da educação, a denúncia que mais chama atenção dialoga com a atuação do parlamento, com a determinação de igualdade definida em lei constitucional e com o veto de acesso de jovens e crianças negras em instituições religiosas com fins assistenciais e educativos nos anos de 1949 e 1950. Vejamos.

Nos jornais de 1949, destacamos o artigo apresentado na *Coluna Pelourinho* no periódico de número 2, intitulado "Discriminação nas obras sociais". O redator denuncia que nos Catálogos de Obras Sociais, da Legião Brasileira de Assistência do Distrito Federal e de São Paulo, podem ser identificadas entidades

10 Sobre a participação de Haroldo Costa no Teatro Negro, além das referências bibliográficas, ver imagens e textos em < www.haroldocosta.com.br>.

de fins sociais que acolhem crianças, jovens e idosos sob condição de serem exclusivamente brancos.

A denúncia e o debate que se segue são instigantes. Os articulistas do jornal denunciam que atos de racismo, "antes tidos como naturais na sociedade norte americana, tornam-se corriqueiros" no contexto brasileiro. E explicitam:

> No Catálogo de Obras Sociais do Distrito Federal, editado em 1948 pela Legião Brasileira de Assistência, que é uma autarquia (....) constam diversas entidades que, entre as condições exigidas dos candidatos figura a exigência de "cor". (...) a gravidade está em si aberrante discriminação num país mestiço como o nosso, é o fato de quase todos os estabelecimentos serem católicos.

Os articulistas chamam a atenção de que tais atitudes , por certo, devam estar passando à distância das orientações de Dom Jaime Câmara, expoente líder católico daquela época. Embora considerado conservador, Dom Jaime e um dos seus bispos auxiliares, Dom Hélder Câmara, dialogaram com o Teatro Experimental do Negro, apoiando o concurso "Cristo Negro", voltada para pintores. [11]

Ainda com essa margem de cautela, materializam a denúncia, elencando o rol de entidades que assumem a prática da exclusão de negros, segundo eles por estarem

> bem longe de corresponder ao Amor e Caridade pregada pelo Divino Mestre (...) Asilo Bom Pastor(...) depende da Caridade Bom Pastor de Angers. Finalidade: Regeneração e preservação de menores do sexo feminino. Condições de Admissão: Cor branca (...)Dispensário São José(...) finalidade: socorrer a pobreza envergonhada e os filhos dos pobres matriculados no dispensário: condições: cor branca (QUILOMBO, n. 2, p. 8, 1949).

A denúncia repercute na Câmara de Vereadores de São Paulo e na Câmara Federal. O vereador paulista Cid Franco, membro da Comissão de Assistência Social, dirige-se a um dos estabelecimentos e verifica a veracidade da denúncia.

11 O concurso, realizado em 1955, foi vencido pela artista plástica modernista Djanira da Motta e Silva (1914-1979), quando recebe o seu primeiro prêmio de pintura (Salão Cristo Negro). Os argumentos pela justificativa da iniciativa são do sociólogo Guerreiro Ramos, centrado na idéia da identidade do negro , ressaltando o "caráter pedagógico" do TEN, que pretendia quebrar o tatu do cristo loiro e de olhos azuis, trazendo outras dimensões para a pintura sacra. Argumenta ainda: "Tal representação é, em nosso país muito difícil do ponto de vista psicológico (...) vemos os acidentes de nossa realidade um tanto domesticados pela ótica dos colonizadores" Ele resgata que a idéia é resultado de uma experiência familiar , quando ouviu sua filha de cinco anos, " educada em colégio católico" cantar versos que faziam referencia à imagem de representação por ele contestada. Segundo ele , a menina cantava: "cabelo loiro/olhos azuis/És meu tesouro/Nosso Jesus" (MULLER, 1988, p. 222-23).

Na tribuna, questiona seus pares sobre a legalidade de tais ações, visto que está, tal ação, ferindo princípio constitucional da igualdade . Declara que só votaria "favorável a qualquer auxílio a instituição(...) se provar que revogou a condição constante no Catálogo". Sugere ainda que os poderes públicos deveriam proibir o funcionamento das entidades denunciadas.

Já o deputado Jonas Correia dirige à mesa da Câmara Federal requerimento destinado ao Ministério da Educação e Saúde solicitando informações , dentre elas: questiona se as entidades denunciadas receberam subvenção "em dinheiro" do citado Ministério; se havia providências daquele órgão em aplicar sanção para as entidades que estavam infringindo artigo constitucional que proibia preconceito de raça. E atacava a prática

> inadmissível que estamos a observar (...) E o mais grave que as organizações assistenciais acima (..) um gesto odioso, estão colocando as margens (...) as crianças pobres de cor preta, devem estar recebendo dos cofres do Tesouro Nacional, por intermédio do Ministério da Educação e Saúde, subvenções em dinheiro a título de auxílio. (...) O que não é possível é que no Brasil existam Entidades de Assistência Social se locupletando com o auxílio pecuniário do próprio governo e que só querem amparar crianças de cor branca, deixando ao abandono meninas ou meninos pobres de cor preta.

Entre a denúncia do jornal e o debate nos plenários, uma das entidades enunciadas escreve para o jornal declarando que não discrimina pessoas negras em sua instituição e que ali haviam duas senhoras negras. Além dessa manifestação, nenhuma outra é localizada nos jornais pesquisados.

Fala Mulher: mulheres negras, educação e trabalho no jornal do TEN

Segundo Nascimento (2003), duas organizações de mulheres negras foram constituídas a partir dos anos 1950, no âmbito do Teatro Experimental do Negro: a Associação de Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional das Mulheres Negras.

As leituras realizadas dos números do jornal de 1949 a 1950 deixam bastante evidente a atuação dessas mulheres como atrizes e como lideranças políticas no movimento de organizar as mulheres negras no mundo do trabalho

Além da presença de empregadas domésticas nos cursos de alfabetização, como já foi destacado, a presença de mulheres no TEN era significativa, estando

elas nas peças de teatro, nas conferências como debatedoras, e na organização da entidade.

Duas mulheres destacaram-se na tarefa de mobilização das mulheres negras: Arinda Serafim, pela mobilização das empregadas domésticas para o curso de alfabetização e para o teatro, e, Maria Nascimento, na mobilização para o mundo de trabalho.[12]

As idéias de Maria Nascimento, assistente social de profissão, são bastante visibilizadas pelo jornal. De 1948 a 1950, localizamos oito artigos assinados por ela,[13] que abordam temas relacionadas às crianças; aos jovens e idosos, às mulheres negras; às trabalhadoras domésticas; à participação política e ao voto das mulheres negras; à importância da escola; à discriminação racial na infância e no trabalho doméstico, etc.

Como presidenta do Conselho das Mulheres Negras, no que se refere aos direitos trabalhistas, defende e mobiliza a categoria para apoiar as ações do legislativo que pretendem regulamentar a profissão das domésticas. Através de suas colunas convoca as leitoras para um diálogo. Conhecendo seu público e a realidade de não escolarização das mulheres negras domésticas, demonstra habilidade e conhecimento das diretrizes da educação popular e política do Teatro – bem como do impacto que a baixa escolarização promovia na manifestação do negro- quando, ao em sua ação de mobilizar, convoca e sensibiliza:

> Solicito a minhas amigas que me escrevam. Sem se importar com os erros de gramática, que isto aqui não é Academia de Letras e sim uma tribuna democrática para discussão de idéias e problemas nossos (NASCIMENTO, 1948, p. 8) [14]

12 Não esquecendo que o TEN revelou as atrizes Ruth de Souza e Lea Garcia, símbolos do teatro e da televisão brasileira.

13 Os títulos dos artigos assinados por Maria Nascimento no jornal Quilombo são: Crianças racistas (1948, p. 1); Infância Agonizante (1949, p. 2); O Congresso nacional das mulheres e a regulamentação do trabalho doméstico (1949, p. 3); A "Fundação Leão XII" e as favelas (1950, p. 11); O Conselho Nacional das Mulheres Negras (1950, p. 4); Instalado o Conselho de Mulheres negras (1950;4)

14 Correia Leite, da Frente Negra Brasileira, expõe esse fato: "O Vicente Ferreira falava muito bem, sabia muita coisa, mas não escrevia.Ele só ditava e a gente tinha que interrompê-lo para colocar uma vírgula, ver uma concordância qualquer ou qualquer coisa. *Ele ficava danado e dizia que o pensamento nada tinha a ver com a gramática*. O que ele queria era que a pessoa pegasse as idéias, o que prevalecia eram as idéias.(...) Então eu fui começando a dar mais valor às minhas idéias do que a qualquer erro de gramática. (...) Mas quando me chamaram pela primeira vez de intelectual, eu fiquei espantado" (CUTI, 1992, p. 196 Grifos meus). O apelo para que o negro deixe de se sentir à margem dos símbolos de escolarização do mundo dos brancos está também no samba. Candeia compôs e cantou: "o sambista/ *não precisa ser membro da academia*/ ao ser natural em sua poesia/o povo lhe torna imortal" (*Testamento de partideiro*: grifos meus)

A presidenta fala, no ato inaugural do Conselho das Mulheres Negras,[15] sobre as tarefas do órgão. Revela preocupação permanente não só com a regulamentação do trabalho doméstico, bem como com as condições de trabalho das domésticas das quais dependiam seus filhos.

Nesse item, os temas da educação para as trabalhadoras e para seus filhos se articulam. Defende Maria Nascimento, quando da instalação do Conselho, o seguinte programa e ações:

> O departamento feminino do TEN (...) deverá funcionar com o nome de Conselho das Mulheres Negras (...) [com] Ensino profissional: criação de Escola de Artes domésticas (...) proteção à infância, com criação de abrigos para crianças negras (...) Educação da infância (..) jardim de infância, teatro infantil, teatro de bonecos (...) Irá funcionar imediatamente os seguintes setores (...) Educação e Instrução – Vários cursos, desde alfabetização até o ginásio, sob orientação pedagógica de Guiomar Ferreira de Matos, coadjuvada pelos snrs Ironides Rodrigues , Wilson Silva e Milka Cruz. (...) Quanto aos demais cursos (...) entrarão em funcionamento de acordo com o número de voluntários. Quero deixar bem claro não se tratar de uma escola de governo ou autarquia, que tem meios para custear os professores. Será, pois, uma campanha voluntária, para o elevado nível educacional da mulher negra. Esperamos que no futuro possam surgir pessoas capazes de compreender o nosso esforço e que cooperem financeiramente para o custeamento dos professores e alunos (NASCIMENTO, 1950c).

A atuação das mulheres negras traz em seus objetivos a denúncia sobre o descuido com a infância e a juventude negra, suas perspectivas de futuro. Nascimento, formada em assistência social, é conhecedora da realidade dos morros e das favelas do Rio de Janeiro, conforme evidencia em suas colocações e para os quais chama a atenção dos poderes públicos. Em um dos artigos, apresenta uma experiência, modelo-conforme suas palavras:

> Raramente uma instituição católica de assistência social conseguirá, entre os habitantes dos morros cariocas tanta popularidade como a " Fundação Leão XIII" (...) Em cada morro e favela (...) mantém um Centro Médico de Ação Social (...) Outro setor ativo e não menos importante é o que dedica a educação de menores e adultos. (..) como eu me sentia feliz vendo moços, velhos e crianças negras serem tratados com amor e carinho pelos professores da Fundação. Quem por ventura tiver visitado uma dessas aulas poderá ter a esperança, como eu tenho, de que um dia , talvez mesmo amanhã, a juventude dos morros não será mais analfabeta. E aqui chegamos ao ponto fundamental da valorização da gente de cor: a educação. Pela educação é

15 As mulheres negras foram ativas também na Frente Negra Brasileira. Dentre elas, estava à professora Eunice de Paula Cunha, mulher de Henrique Cunha, um dos fundadores da organização, e pais do prof. dr. Henrique Cunha, um dos autores desta coletânea (CUTI, 1992, p.185).

> que havemos de conquistar igualdade moral, intelectual, cultural, artística, econômica e política. Quando todo negro souber ler e escrever teremos dado o passo mais decisivo para a nossa recuperação. Enfim, educar e alfabetizar a população dos morros é uma forma de libertar e emancipar a gente negra. Porque a ignorância , o analfabetismo, é a forma mais terrível de escravidão (NASCIMENTO, 1995a, p. 11).

A juventude e a criança são abordadas em outros números e colunas assinadas pela dirigente negra, que mantém coesão em seus argumentos ao apontar que a valorização da trabalhadora negra e sua educação e instrução trariam repercussão positiva sobre seus filhos. No caso da criança negra, em especial, Nascimento demonstra contínua preocupação com a ausência de vagas para elas nas creches, enquanto suas mães estão trabalhando; com a forma violenta como o racismo tem se manifestado no universo infantil, onde, segundo sua observação as crianças "vegetam sem infância e sem alegria"; e, convoca as mulheres a pensarem em políticas de controle de natalidade, uma vez que as mulheres trabalhadoras não se podem permitir comportamentos do passado.

Concluindo

Ao final do exercício de tentar apontar onde estava o tema da educação no Teatro Experimental do Negro, me deparo com outra pergunta: onde não está a educação no Teatro Experimental do Negro?

Educação está efetivamente em todos os lugares. Por questão de espaço e formato desta publicação, não trouxe para a cena, o tema da educação como apresentado nos congressos e conferências organizadas pelo grupo do negro, presente nas teses, nos debates, nos lançamentos de campanhas.

Faltou ainda tratar do marcante e pioneiro artigo de Guiomar de Mattos sobre o preconceito infantil nos livros didáticos e, sobretudo, abordar a idéia de que tudo tinha por objetivo "reeducar os negros e os brancos".

Essa dimensão de reeducação, trazia em si, a busca de outros lugares para os atores sociais negros e brancos, e a busca pelo estabelecimento de outros patamares das relações sociais, em que o racismo e suas conseqüências fossem combatidos.

Esse foco está presente nas Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional da Educação para a implementação da Lei 10.639/03, também "Diretrizes

Curriculares Nacionais para a *Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".

No documento, nas páginas 13 e 14, no subtítulo "Educação das relações étnico-raciais", recupera-se, resgata-se e define-se que

> O sucesso das políticas educacionais de Estado (..) Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos(...) a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Está posto o reconhecimento das ações dos negros e negras do TEN. Muita contribuição prestaram os integrantes do Teatro à cultura brasileira e à educação popular, e por todo canto por onde atuaram.

Guerreiros Ramos, membro do TEN foi também integrante do ISEB – com Paulo Freire – e Abdias do Nascimento, seu orientando.

Foi lá no ISEB que Paulo Freire declarou ter tido acesso "ao estranho vocábulo conscientização", lá estudado pelo sociólogo negro e por Álvaro Viera Pinto. Resgatando suas palavras:

> Acredita-se que sou autor deste estranho vocábulo "conscientização" por ser o conceito central de minhas idéias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superio de Estudos Brasiliros, por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o Filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ouvi pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática de liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1967, p. 25). [16]

Abre-se aqui outro capítulo na educação. A assunção da identidade das mulheres negras abre outro para a leitura do feminismo e dos movimentos dos(as) trabalhadores(as); o então estudante Haroldo Costa, em sua atuação, abre outro no movimento estudantil. A presença de Augusto Boal e Nelson Rodrigues, vendo e participando do TEN, abre outro sobre o teatro (e o teatro popular) brasileiro. E em se fazendo todos estes capítulos partes da história do negro e da sociedade brasileira, são conteúdos da escola e da história da educação.

16 Sobre o encontro de Guerreiro Ramos, Paulo Freire e outros pensadores no ISEB, ver Paiva (2000).

Comecei com Fanon e concluo, vou logo ali, com Paulinho da Viola: “A história desse negro/é um pouco diferente/ não tenho palavras/pra dizer o que ele sente./ Tudo aquilo que ele ouviu/a respeito do que fez/ serve para ocultar a verdade/É preciso escutar outra vez”.

Referências bibliográficas

ALMADA, Sandra. *Damas Negras*: Sucesso. Lutas. Discriminação (Chica Xavier, Lea Garcia, Ruth de Souza e Zezé Motta) Rio de Janeiro: Mauad, 1995.

BARRETO, Lima**.** *Recordações do Escrivão Isaías Caminha.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1956.

COSTA, Haroldo. Entrevista. Mimeo, 2005.

CUTI. *E disse o velho militante José Correia Leite*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/ Coordenadoria Especial do Negro, 1992.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo.1967

MATTOS, Guiomar Ferreira. O preconceito nos livros infantis. In: *Teatro Experimental do Negro.* Testemunhos. Rio de Janeiro: GRD, 1966.

MARTINS, Leda. *Afrografias da Memória*. São Paulo: Perspectiva/Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

__________.*Cena em sombras*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MULLER, Ricardo G.(org). *Dionysos* (edição especial sobre o Teatro Experimental do Negro). Rio de Janeiro: Fundacen / Brasília: MINC, 1988.

NASCIMENTO, Abdias. *O Negro Revoltado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

__________.*O Quilombismo*. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor , 2002.

__________. Teatro Experimental do Negro: Trajetórias e Reflexões. *Thoth*: informativo do senador Abdias do Nascimento. Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento. n.1, 1997.

NASCIMENTO, Elisa L. *O Sortilégio da cor*: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, Maria. Fala A Mulher: Crianças racistas. In: *Quilombo*. Rio de Janeiro, n. 1, p. 8. 1948.

__________.Fala A Mulher: Infância Agonizante. In: *Quilombo.* Rio de Janeiro, n. 2, p. 8, 1949a.

__________.Fala A Mulher: Morro e Favela. In: *Quilombo*. Rio de Janeiro, n. 3, p. 3, 1949b.

__________.Fala A Mulher: O Congresso Nacional de Mulheres e a regulamentação do trabalho doméstico. *Quilombo*. Rio de Janeiro, n. 4, p.3. 1949c.

__________.Fala A Mulher: A "Fundação Leão XIII" e as favelas. *Quilombo.* Rio de Janeiro, n. 5, p. 11, 1950a.

__________.Nosso Dever Cívico. *Quilombo*. Rio de Janeiro, n. 6, p. 7, 1950b.
__________. O Conselho Nacional das Mulheres Negras. *Quilombo*. Rio de Janeiro, n. 7, p. 4. 1950c.

__________.O Conselho Nacional de Mulheres Negras. *Quilombo.* Rio de Janeiro, n. 8, p. 3-4, 1950d.

PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.

QUILOMBO: vida , problemas e aspirações do negro/Edição fac-similar do jornal dirigido por Abdias do Nascimento: apresentação de Abdias do Nascimento e Elisa Larkin Nascimento. Introdução Antonio Sergio Guimarães São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo:Editora 34, 2003.

RAMOS, Guerreiro. O negro desde dentro. *Thoth*: informativo do senador Abdias do Nascimento. Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento. N.3, 1997.

__________. *A redução sociológica*. Rio de Janeiro . MEC/ISEB, 1958.

RODRIGUES, Ironides. Diário de um negro atuante. *Thoth*: informativo do senador Abdias do Nascimento. Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, n. 3, 1997.

__________.Ironides. Diário de um negro atuante. (1975-5) *Thoth:* informativo do senador Abdias do Nascimento. Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, n. 4, 1998, p. 121-145.

__________. Diário de um negro atuante. *Thoth*: informativo do senador Abdias do Nascimento. Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, n. 5, 1998.

ROMÃO, Jeruse. Há o tema do negro e há a vida do negro: Educação pública, popular e afro-brasileira. In: *Educação Popular Afro-Brasileira*. Ivan Costa Lima; Jeruse Romão; Sonia Silveira (orgs). Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, n. 5, 1999, (Série Pensamento Negro em Educação).

________.*O Caráter Educativo da Consciência Negra no Teatro Experimental do Negro*. Florianópolis:UFSC, 2000 (dissertação de mestrado)

SODRÉ, Muniz. *O Terreiro e a Cidade*: A Forma Social Negro Brasileira. Rio de Janeiro: Imago ed; Salvador: Fundação Cultural da Bahia, 2002.

________.*Claros e Escuros*: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: RJ. Vozes, 1999.

Negritude e cidadania:
o movimento dos cursos pré-vestibulares populares[1]

Alexandre do Nascimento

A democratização das relações sociais no Brasil é um processo historicamente relacionado à capacidade de luta e de organização da sociedade. Diante da diversidade de problemas e das questões que se apresentam como desafios para a construção de uma sociedade mais justa, e diante da negação de direitos e oportunidades para parcelas significativas da população brasileira (o que acontece desde a colonização e atinge preferencialmente alguns grupos sociais, como os negros e índios), organizaram-se e continuam organizando-se vários movimentos sociais.

Nesse processo histórico de construção, ainda inconclusa, a luta para que as camadas populares e os grupos sociais marginalizados tenham de fato o direito a educação formal não é uma novidade no Brasil. Ao longo da nossa história, sobretudo a partir do século XX, vários movimentos sociais se organizaram para lutar pelo direito à escolarização. Esse é o caso dos cursos pré-vestibulares organizados para preparar estudantes oriundos de classes populares e grupos sociais marginalizados para os vestibulares.

Esses cursos pré-vestibulares, que denominamos de "cursos pré-vestibulares populares" (NASCIMENTO, 1999), são iniciativas educacionais de entidades diversas, de trabalhadores em educação e de grupos comunitários, e são destinados a uma parcela da população que é colocada em situação de desvantagem pela situação de pobreza que lhe é imposta.

Um dado importante é que, na maioria dos cursos pré-vestibulares populares, há preocupações que extrapolam a preparação para o vestibular. Trata-se de preocupações políticas, que se explicitam nos discursos dos seus participantes, nas propostas e nas práticas dos cursos. E que vão desde atividades desenvolvidas

---

1 Este texto é um resumo parcial do estudo de doutorado do autor, que é um dos fundadores do PVNC no Rio de Janeiro.

em sala de aula, visando à construção de uma nova consciência em seus educandos (consciência racial, de gênero, de classe, dos problemas sociais, etc.), a seminários; fóruns de discussões; assembléias; negociação de isenções e bolsas com universidades; ações judiciais; formulação de propostas para facilitar o acesso e a permanência de estudantes das classes populares no ensino superior e para democratizar a educação e o acesso ao conhecimento. Destacam-se nesse contexto os cursos pré-vestibulares populares que trabalham os temas do racismo, do preconceito e da discriminação racial, os chamados "cursos pré-vestibulares para negros e carentes"[2].

Nos discursos dos seus integrantes e nas práticas dos cursos pré-vestibulares para negros e carentes, a *questão racial* aparece como uma das principais questões a ser enfrentada pela sociedade, pois, historicamente, o racismo, o preconceito e a discriminação raciais vêm produzindo desigualdades sociais e pobreza no Brasil. O Instituto Steve Biko de Salvador-BA (criado em 1992), o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), do Rio de Janeiro (criado em 1993), e o Projeto Educação para Afrodescendentes (Educafro), de São Paulo (criado em 1997, por um grupo ligado à Igreja Católica que atuava no PVNC), são, entre outras, três importantes organizações de cursos pré-vestibulares populares que trabalham com ênfase na questão racial, não apenas na denúncia, mas com práticas e propostas que, além do vestibular, têm como objetivos a conscientização sobre o que significam o racismo, o preconceito e a discriminação na sociedade; a construção de identidade racial através de trabalhos que enfatizam a cultura negra e a elevação da auto-estima; a construção de propostas de *ação afirmativa,* para a promoção de igualdade de oportunidades, tratamento e reconhecimento cultural.

Podemos dizer que as preocupações e práticas além do ensino para o vestibular indicam a compreensão de que as desigualdades sociais e raciais na educação, em geral, e no ensino superior, em particular, são mais que falta de preparo para o vestibular. De fato, na história brasileira as desigualdades têm no processo de formação da sociedade e na discriminação importantes elementos

2 Chamamos de cursos pré-vestibulares para negros e carentes não somente a rede de cursos existente no Rio de Janeiro, intitulada Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Ao usarmos o termo "pré-vestibular para negros e carentes" para fazer referência ao conjunto de cursos que têm na questão racial a sua principal razão de existência, reconhecemos o importante papel do PVNC o grande protagonista desse tipo de "movimento negro", pois foi a partir do surgimento do PVNC, em 1993, em São João de Meriti-RJ, que começou a surgir o que em nossa tese de doutoramento em educação em desenvolvimento no programa de pós-graduação em educação da UFF, denominamos de "movimento dos cursos pré-vestibulares populares".

elucidativos. E, apesar das dificuldades da época presente, o trabalho desses cursos pré-vestibulares indica, também, a insistência dos camadas populares da sociedade em acreditar que há razões para prosseguir lutando por cidadania, por igualdade racial e social, pelo respeito à diferença e à diversidade, por uma outra sociedade e pela vida.

Por camadas populares denominamos

> os grupos sociais que vivem em condições impostas de exploração, dominação, discriminação, esmagamento de identidade e negação de direitos fundamentais, como o direito ao trabalho, terra, moradia, remuneração digna, cuidados com saúde, acesso à educação formal, reconhecimento cultural e participação política, com destaque para a população negra, que entre outros problemas ainda enfrenta o que nos parece um fator decisivo de bloqueio à sua participação na sociedade: o racismo e a discriminação racial (NASCIMENTO, 1999).

Mas, apesar das dificuldades que lhes são impostas, no seio das camadas populares e dos grupos sociais marginalizados surgem formas criativas de luta, de participação política e atitudes coletivas capazes de levar à construção de um outro projeto de sociedade. Formas de enfrentamento de problemas que nos permitem visualizar o novo, como a criação de cursos pré-vestibulares. Essa é uma outra característica do que denominamos de *camadas populares*. Por isso, denominamos esses cursos de "cursos pré-vestibulares populares".

Esse tipo de luta popular aparece ainda durante o período de ditadura militar. Algumas experiências se constituíram nos anos 70 e 80. Mas é na década de 90, com a explosão da demanda por ensino superior e com a explicitação do racismo como fundamental para o entendimento das desigualdades e produção de políticas públicas democráticas, que o trabalho popular de preparação para o vestibular, numa perspectiva emancipatória e constituinte ganhou força e se popularizou.

Utilizando-se do ensino dos conteúdos exigidos nos vestibulares, os cursos pré-vestibulares populares conseguem mobilizar um grande número de estudantes atraídos pela possibilidade de ingresso no ensino superior, especialmente nas universidades públicas, onde vestibulares são verdadeiras barreiras ao ingresso de estudantes de classes populares. Além disso, a dinâmica interna das universidades públicas, concebida para estudantes pertencentes a classes e grupos privilegiados, dificulta muito a permanência dos estudantes de classes populares: são horários, currículos, materiais, metodologias e professores que tornam quase impossível a permanência desses estudantes.

Além do ensino para o vestibular, as práticas dos cursos pré-vestibulares Populares apresentam elementos interessantes. Um deles é o desenvolvimento de atividades de fortalecimento de auto-estima, de construção de identidade e de formação política. Fala-se muito em conscientização, reflexão crítica sobre a realidade, cultura popular, etc. Ou seja, os cursos pré-vestibulares operam também como fontes de informações gerais, de aquisição conhecimentos políticos, históricos e culturais, como lugar de novas formas de sociabilidade.

Outro elemento interessante é a possibilidade de articulação de grupos comunitários, educadores e educandos na defesa da educação pública, na discussão dos problemas locais e globais, na construção de propostas, na pressão sobre partidos políticos e governos, tendo em vista a democratização da educação em todos os seus aspectos: ampliação de oportunidades, políticas de inclusão, financiamento, currículo e pedagogia. Entram em cena neste processo não somente questões políticas e econômicas, mas também questões raciais e culturais.

Histórico dos cursos pré-vestibulares populares

O trabalho de preparação para o vestibular como luta por cidadania não é um fato novo. Temos, por exemplo, registro de um curso pré-vestibular para estudantes negros e negras, organizado pelo Centro de Estudos Brasil África, em 1976, no Município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro. Neste texto, entretanto, estamos considerando as experiências que foram referências para a popularização da proposta de curso pré-vestibular popular na década de 1990, que é também quando a demanda da população negra pelo acesso ao ensino superior começa a tornar-se expressiva.

Em 1986, a Associação dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - ASUFRJ (atual Sindicato dos Trabalhadores em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - SINTUFRJ) cria o projeto *Universidade para Trabalhadores* e, dentro desse projeto, surge um curso pré-vestibular:

> A fim de alargar o campo de atuação do movimento, integrando-o à discussão dos rumos da universidade, da educação e da cultura, o projeto Universidade para os Trabalhadores propõe-se a contribuir para a formação educacional e cultural dos funcionários da URFJ e seus dependentes, dos trabalhadores sindicalizados e de moradores das comunidades populares, através de três

> sub-projetos: a) Curso Pré-Vestibular; b) Curso de Alfabetização e Supletivo 1º e 2º Graus; c) Curso de Formação Sindical e Cultural (SINTUFRJ, 1996).

Para atender aos objetivos do projeto *Universidade para os Trabalhadores,* o Curso Pré-Vestibular do SINTUFRJ incorporou em seus conteúdos, estudos básicos sobre política, economia e sociedade, na perspectiva de contribuir para o melhor e mais crítico entendimento da realidade social:

> Desde seu início, o Pré-Vestibular vem se mostrando uma experiência repleta de desafios pedagógicos e políticos, que se refletem na tentativa de construir, em um ano, uma prática pedagógica que desenvolva uma consciência crítica e, ao mesmo tempo, prepare os alunos para os exames vestibulares(...) No plano político, abrimos um espaço de debate e reflexão da prática social dos alunos-trabalhadores, que busca contribuir para a formação de uma consciência de classe fundamental na vida social e na futura trajetória universitária dos nossos alunos (...) A ação política também vem se materializando em nosso fazer pedagógico, através do domínio crítico dos conteúdos transmitidos e da relação professor aluno. Objetivamos que o aluno ocupe o papel de sujeito (*Ibidem*).

Em 1992 é criada a Associação Mangueira Vestibulares para atender aos estudantes da Comunidade do Morro da Mangueira, no município do Rio de Janeiro. O Curso da Associação Mangueira Vestibulares também apresenta preocupação com desenvolvimento de uma espécie de *pedagogia emancipatória*, por considerar os cursos tradicionais como meros treinamentos.

Dado o seu caráter comunitário, a Associação Mangueira Vestibulares tem uma atuação política diferente do curso pré-vestibular do SINTUFRJ, que tem uma preocupação claramente classista.

Também em 1992, surge na Bahia, por iniciativa do Instituto Steve Biko, um curso pré-vestibular para preparar estudantes negros de baixa renda para os exames vestibulares. Esse curso se apresenta como uma forma de combate ao racismo e como afirmação de identidade. Mesmo não sendo uma experiência surgida no Rio de Janeiro, a Cooperativa Educacional Steve Biko teve grande influência, foi uma importante referência para o surgimento de outros cursos populares.

Em 1993, surge o Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Município de São João de Meriti, na Baixada Fluminense região, metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Esse curso foi o ponto de partida para o que mais tarde transformou-se no Movimento de Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC).

O PVNC inaugurou uma nova fase no trabalho popular de preparação de estudantes para o vestibular, trazendo em sua luta o debate sobre a questão da discriminação racial como uma questão social de grande relevância, pois está relacionada à produção da pobreza, da exclusão social e é um dos principais elementos para serem considerados no entendimento dos motivos da baixa quantidade de estudantes negros nas universidades brasileira, especialmente nas universidades estatais.

O PVNC publicizou suas propostas, o que incentivou ex-alunos, entidades e grupos diversos a criarem novos cursos para negros e carentes. Essa estratégia contribuiu bastante para que o PVNC se tornasse a experiência mais expressiva de pré-vestibular popular, o que motivou a criação de outros cursos populares no Rio de Janeiro e até mesmo em outros Estados.

Os cursos pré-vestibulares para negros e carentes

O Movimento de Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC) surgiu na Baixada Fluminense, por iniciativa de um grupo de educadores incomodados e descontentes com as dificuldades de acesso ao ensino superior, principalmente dos estudantes de grupos populares e discriminados. Visando ainda à articulação de setores excluídos, o PVNC também se propõe a desenvolver uma luta ampla pela democratização educação e contra a discriminação racial.

A Igreja Católica teve um importante papel pra a criação do PVNC. A proposta de sua criação nasceu na Igreja Católica, a partir das reflexões sobre a educação e o negro, realizadas entre 1989 e 1992, na Pastoral do Negro de São Paulo. O primeiro resultado concreto desse debate foi a concessão de 200 bolsas de estudos pela PUC-SP. Essas bolsas foram destinadas para estudantes participantes do movimento negro. Também nesse período (1992), surgiu na Bahia a Cooperativa Steve Biko, com objetivo de apoiar e articular a juventude negra da periferia de Salvador, colaborando para a entrada de jovens na Universidade:

> As 200 bolsas de estudos concedidas pela PUC-SP fizeram surgir, no Rio de Janeiro, a idéia de organizar um curso para estudantes negros. No final de 1992, iniciaram-se, na Igreja da Matriz do Município de São João de Meriti as discussões e articulações para a organização de um curso na Baixada Fluminense e capacitar estudantes para o vestibular da PUC-SP e das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Foram, também, importantes referências outras

> duas experiências populares de ensino pré-vestibular: o curso pré-vestibular da Associação dos Funcionários da UFRJ e o Curso Mangueira Vestibulares.

A proposta se sustentava em duas constatações: em primeiro lugar, a péssima qualidade do ensino médio na Baixada Fluminense, que praticamente elimina as possibilidades de acesso do estudante da região – que é constituída em sua maioria por uma população economicamente desfavorecida e negra – ao ensino superior. Em segundo lugar, o baixo percentual de estudantes negros nas universidades (menos de 5% dos estudantes).

O grupo que iniciou a articulação para a formação do curso era composto por professores de ensino médio e militantes dos grupos católicos de Agentes de Pastoral Negros (APN) e do Grupo de Reflexão sobre Negros e Indígenas (GRENI). Esse grupo iniciou os contatos com outros professores, buscou escolas que pudessem ceder uma sala para a realização das aulas, bem como realizaram o trabalho de divulgação e reuniões com os primeiros alunos interessados. A partir desses contatos o grupo foi se ampliando, a idéia começou a se materializar e, em junho de 1993, iniciaram-se as aulas do curso. A esse curso foi dado o nome de curso pré-vestibular para negros e carentes.

A partir de 1994, com o sucesso e repercussão do trabalho realizado em 1993 – que obteve 34% de aprovados para a UERJ, UFRJ, UFF e PUC-RJ – outros grupos (entidades do movimento popular, entidades do movimento negro, entidades sindicais, igrejas, educadores e ex-alunos) organizaram novos núcleos do Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes:

> (...) 1994 foi um ano fundamental para o PVNC. Foi um ano de crescimento, de adesão de novos grupos, de novos núcleos, de muitas articulações, debates, conflitos e criação de novos espaços de debates e deliberações coletivas: a Assembléia Geral, as equipes de reflexão racial e pedagógica, o Jornal, as aulas de Cultura e Cidadania. Em 1993 foi lançado a semente, mas 1994 o ano de constituição do PVNC (PRÉ-VESTIBULAR, 1998).

No final de 1994, o PVNC contava com mais de 20 núcleos. Desde então, vários núcleos foram criados. Em 1995, foi criado o Conselho Geral, um coletivo de representantes dos núcleos, que se reúne mensalmente com o objetivo de articular os cursos em torno de objetivos comuns. Muitos dos mais dos 200 cursos existentes hoje no estado do Rio de Janeiro foram criados a partir do trabalho do PVNC. Desses cursos, 40 fazem parte do Conselho Geral do PVNC, que é a instância de coordenação do movimento, que organiza e executa as ações gerais do PVNC.

No contexto histórico dos cursos pré-vestibulares populares, o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) tem um papel fundamental. O

PVNC é uma espécie de divisor de águas na luta pelo acesso ao ensino superior; é o propulsor do que hoje chamamos de movimento dos cursos pré-vestibulares populares, pois é a experiência que fez surgir outros cursos no Rio de Janeiro e no Brasil. Foi o primeiro a organizar-se como uma rede, a buscar parcerias, a negociar isenções de taxas de inscrição e bolsas de estudos com universidades públicas e privadas, a mover ações judiciais contra universidades para garantir o direito de fazer a prova do vestibular para os estudantes mais pobres, a utilizar a mídia para divulgar amplamente o seu projeto, a divulgar sua experiência em eventos políticos e acadêmicos, a aparecer em documentos governamentais. Foi a partir do PVNC que surgiu a maioria dos cursos pré-vestibulares populares hoje existentes.

Esse trabalho de ir além do preparo para os vestibulares, apesar das dificuldades da época presente, é um importante indicativo de que, na sociedade, há movimento autônomo, há potencial instituinte e há razões para lutar por cidadania, por universalização de direitos, por justiça, por igualdade, pelo respeito à diferença, pela vida e por uma outra organização societária.

Princípios, objetivos, organização e perspectivas políticas do PVNC

Diz a Carta de Princípios do PVNC, em seu início:

> Esta CARTA DE PRINCÍPIOS tem por finalidade sistematizar as várias decisões tomadas pelo coletivo do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), em reuniões da Assembléia Geral e do Conselho Geral. Visa, principalmente, estabelecer os princípios e os objetivos a partir dos quais e pelos quais o PVNC está organizado (...) Por PRINCÍPIOS entendemos idéias, formulações, conceitos, convicções, opções políticas e regras que devem presidir o trabalho e as práticas do PVNC, bem como presidir as relações que se estabelecem entre os núcleos e com outras instituições sociais (*Ibidem*).

Com essa definição introdutória, inicia-se a Carta de Princípios do PVNC. Em 1998, a discussão mais importante no interior do PVNC foi a construção da Carta de Princípios, que além de um processo de sistematização das deliberações, revisão de pontos já deliberados, discussão e aprovação de novas regras, definição de princípios e objetivos, é uma tentativa de significar e construir uma identidade autônoma para o movimento.

Na Carta de Princípios, são proclamados como princípios a *democracia*, enfatizando que esta deve ser também uma *democracia racial*; a *ação afirmativa*

como política cultural de identidade, ação política da sociedade e não somente políticas públicas destinadas a determinados grupos sociais; a *educação,* como um dos canais de inclusão social, pertencimento à cidadania e de alargamento de oportunidades para a população negra, pobre e discriminada, com importante papel para a superação do racismo e da discriminação sociocultural, sendo portanto indispensável à construção de uma sociedade democrática; e a *opção política* pela universidade e escola públicas, gratuitas e de qualidade.

A Carta de Princípios diz ainda que, a partir dos princípios fundamentais, são objetivos do PVNC:

> criar condições para que os estudantes discriminados, por raça, etnia, sexo ou situação sócio-econômica, concorram nos Vestibulares das Universidades Públicas, em condições concretas de aprovação e inclusão no ensino superior; realizar um trabalho de formação política, desenvolvendo atividades que contribuam para compreensão histórico-crítica da sociedade, das relações raciais, das contradições e conflitos da realidade social; servir de espaço público de elaboração de propostas e discussão política sobre justiça, democracia e educação; lutar contra o qualquer tipo de discriminação, na sociedade e na educação; e, lutar pela democratização da educação, através da defesa de um modelo de escola pública, gratuita, popular, laica, pluriétnica e multicultural e de qualidade (*Ibidem*).

A Carta de Princípios do PVNC estabelece diretrizes e metas sobre as quais os núcleos devem atuar e, principalmente, desenvolver suas aulas e atividades pedagógicas.

Organização e práticas

A grande maioria dos cursos pré-vestibulares para negros e carentes funcionam nos fins de semana. Os professores e coordenadores não são remunerados.

O currículo do curso é composto por disciplinas e conteúdos exigidos no vestibular (matemática, física, química, biologia, história, geografia, literatura, redação. língua portuguesa, língua estrangeira).

Além dos conteúdos do vestibular, o curso conta com uma disciplina chamada de "Cultura e Cidadania*",* que é um momento para

> desenvolver com alunos e professores, debates sobre questões como: Racismo, Discriminação, Preconceito, Cultura, Ideologia, Cidadania, Democracia, Políticas Públicas, Questões da Mulher, Violência Policial, Direitos

> Constitucionais, Civis e Trabalhistas, Movimentos Sociais, Conjuntura Política e Econômica, Neoliberalismo, Globalização etc, tendo a mesma carga horária semanal das outras disciplinas. Sua construção pedagógica é diferente das demais disciplinas, pois é aberta para que o conjunto construa uma visão de si e dos outros (sociedade), numa dinâmica que engloba palestras, debates, análises de Filmes, Músicas e Textos, peças teatrais, dinâmicas de grupos etc...O objetivo da matéria CULTURA E CIDADANIA é realizar um amplo debate social-histórico, no sentido de potencializar as ações político-culturais dos educandos e educadores do PVNC, a partir/para valores humanitários e socialistas (solidariedade, igualdade e respeito aos seres humanos) e na perspectiva de desenvolver um trabalho de conscientização e formação de militância para as lutas populares por democracia e justiça social (*Ibidem*).

De forma geral, o PVNC tem a seguinte estrutura: 1) a *Assembléia Geral*, onde participam todos os membros de todos os núcleos com direito a voz e voto, e onde são debatidos os princípios, as regras e os rumos do movimento; 2) o *Conselho Geral*, composto por dois membros de cada núcleo com direito a voz e voto, que representa, organiza e coordena o movimento, aprofunda o debate e executa as deliberações e propostas aprovadas em Assembléias. No interior do Conselho Geral foram instituídos grupos de trabalho para funções específicas: finanças, organização, articulações regionais, comunicação, jurídico, relações institucionais. Além desses grupos de trabalho, o PVNC ainda possui o chamado Grupo de Estudos, que é um grupo aberto cuja função é produzir análises, propor e organizar os seminários e atividades de formação e conscientização sobre a educação e as questões raciais.

As práticas do PVNC se resumem, além das aulas, em reuniões do conselho geral, reuniões da Assembléia Geral, reuniões de comissões; seminários; negociação com universidades públicas; na perspectiva de discutir formas mais democráticas de acesso e permanência; ações judiciais; e as parcerias com outros cursos populares e movimentos sociais. Ainda não se tornaram prática do movimento as mobilizações e reivindicações de massa.

Muitas dessas práticas ainda são iniciativas isoladas de pessoas ou grupos que dão importância às questões mais gerais e à luta mais ampla, ainda que elas apresentem-se como práticas do movimento, como as negociações com universidades e ações judiciais.

Contudo, as ações judiciais contra as universidades públicas para garantir isenção de taxa de inscrição no vestibular, impetradas a partir de 1997 por alguns coordenadores do PVNC, mesmo que isoladamente, foram importantes para garantir isenções de taxas de vestibular, não só para seus alunos, mas para todos os estudantes solicitantes de isenções. Desde então, a luta via ações judiciais se

tornou uma prática no âmbito das ações políticas do movimento dos cursos pré-vestibulares populares.

O PVNC é um movimento em permanente construção. Na sua trajetória há avanços e retrocessos, há momentos de grande articulação e momentos de desarticulação. Entretanto, o PVNC e o movimento dos cursos pré-vestibulares populares em geral aparece como algo mais que uma forma de enfrentamento das dificuldades de acesso ao ensino superior impostas aos setores populares. Em nosso olhar, mais que uma reivindicação do direito ao ensino superior, essa multiplicidade de cursos em movimento, surgida dos setores populares, mostra-se como uma forma criativa de produção de alternativas e de resistência contra o que parece ser uma *lógica social* estabelecida na sociedade brasileira, que produz e mantêm estabilizadas no social-histórico as hierarquias, as possibilidades e os lugares sociais para determinados grupos.

Essa *lógica social*, ou seja, um conjunto de valores, preconceitos e práticas sócio-culturais que parecem atuar na produção e manutenção das assimetrias e hierarquias que podem ser observadas nas relações sociais no Brasil, aliada à dinâmica de acumulação e expansão do capitalismo, que Francisco de Oliveira interpretou como um modo de acumulação de base pobre[3], é um elemento que impõe aos estudantes oriundos dos setores populares barreiras sociais e, como observou Florestan Fernandes, impõe também "barreiras raciais que são obstáculos à sua participação na economia, na sociedade civil, na cultura, no Estado" e, mais especificamente, no âmbito do ensino superior. Nas condições e relações sociais concretas observa-se que além da divisão social em classes, própria da dinâmica do capitalismo, o gênero e a cor ou raça aparecem, na mesma forma, como questões centrais para o entendimento dessa *lógica social que determina inclusões diferenciadas* (o que para muitos autores é exclusão), produz desigualdades sociais, pobreza e miséria. Esse aspecto será aprofundado mais adiante.

Ao mesmo tempo, ao contribuir concretamente para produzir uma recomposição (social e racial) do ensino superior e do seu lugar formal – a universidade – o trabalho dos cursos pré-vestibulares populares apresenta-se como expressão de uma resistência "de baixo para cima" que coloca em questão o que está instituído e naturalizado no senso comum que diz respeito ao ensino superior, ou seja, uma aceitação social do fato de que a universidade é lugar de reprodução de uma elite, expresso em alguns clichês populares ou não, segundo

3 Segundo o autor, a evidente desigualdade, própria da extensão do capitalismo no Brasil, "é produto antes de uma base capitalística de acumulação razoavelmente pobre para sustentar a expansão industrial e a conversão da economia pós-anos 1930...Nas condições concretas (...), o sistema caminhou inexoravelmente para uma concentração de renda, da propriedade e do poder" (OLIVEIRA, 2003).

os quais "a universidade é lugar dos que possuem melhores condições cognitivas e sócio-culturais" e "dos que têm mérito", e "não é lugar de pobre". Vale destacar aqui, aceitando a constatação de Antonio Sérgio Guimarães, que no Brasil pobre pode ser, além de uma expressão das relações de classe, também uma "metáfora para a raça", na medida em que no Brasil "as desigualdades de classe se legitimam através de uma ordem estamental que está umbilicalmente ligada ao racismo" (GUIMARÃES, 1999).

Tais constatações decorrem da observação de um fato concreto: os cursos pré-vestibulares populares mobilizam uma *multidão* de estudantes, educadores e colaboradores[4], que quer "transformar-se no corpo de *general intelect*" (NEGRI, 2003), ao desejar e trabalhar para ter acesso ao ensino superior, através de uma multiplicidade de sujeitos em ações coletivas que visam a romper as barreiras que dificultam (e até mesmo impedem) o acesso e a permanência dos setores populares neste nível de ensino, num movimento que expressa o desejo de democratização desse direito (que é formalmente garantido) e, de uma forma mais geral, de democratização do conhecimento e dos processos de difusão e produção do conhecimento.

Tais constatações decorrem também do fato, confirmado pelas estatísticas da pobreza (IPEA/IBGE), de que há "um excesso de pobreza concentrado entre a comunidade negra" que "mantêm-se estável ao longo do tempo" (HENRIQUES, 2002, p. 26).

O desejo coletivo expresso pela multidão que se mobiliza nos cursos pré-vestibulares populares pode transformar-se em luta organizada e potente pela universalização do direito e pela democratização do conhecimento e da produção do conhecimento. Pois, do nosso ponto de vista, a existência concreta de uma mobilização como a dos cursos pré-vestibulares populares constitui uma possibilidade teórica (no sentido da elucidação de uma dinâmica inovadora) e política (no sentido da capacidade de contribuição dos cursos pré-vestibulares para uma constituição material democrática).

Reflexões finais

A história da população negra no Brasil é uma história de resistências. Resistências organizadas protagonizadas por diversos grupos, organizações e

4 Estima-se que, no final de 2004, existiam mais de 1000 cursos pré-vestibulares populares no Brasil, mobilizando de 50000 a 100000 pessoas (fontes: PVNC e Educafro).

movimentos político-culturais negros, mas fundamentalmente resistências da multidão de negros e negras nas relações cotidianas, cujos conteúdos e formas, em grande parte, foram incorporadas na culinária, na religiosidade, na música, nas artes, nas formas de expressão em geral.

Nos movimentos sociais negros da nossa história, a universalização dos direitos surge como exigência para a superação do racismo, da discriminação racial e das condições de maior pobreza e violência, que são, pelo menos, possibilidades concretas e permanentes. Os cursos pré-vestibulares para negros e carentes são parte importante de uma trajetória de lutas da população negra pela sua condição de seres humanos, em um primeiro momento e de cidadãos a partir do fim do período escravista.

De fato, através do trabalho de preparação para o vestibular, nos cursos pré-vestibulares populares, reúne-se um número expressivo de pessoas na luta pela democratização do acesso ao ensino superior e contra o racismo e a discriminação. Para nós, isso caracteriza um movimento social, mesmo que ainda não tenham conseguido construir uma identidade autônoma e um projeto global de sociedade. Por isso, concordamos com a visão que os caracteriza como um movimento social ainda sem projeto, não só por ser uma visão que contempla os cursos pré-vestibulares populares como um movimento, mas por constatar a necessidade de construção de um projeto político.

Os desafios que os cursos pré-vestibulares para negros e carentes – e isso pode valer para os cursos pré-vestibulares populares de um modo geral – enfrentam, no sentido de constituir-se como um movimento social expressivo e autônomo, são de duas ordens.

O primeiro desafio diz respeito ao que nos parece uma necessidade do movimento: a organização, construção de identidade e sentido. O coletivo é o sujeito dessa construção. A partir dos sentimentos, dos conhecimentos, da imaginação, do esforço de construir uma prática política coletiva, autônoma e produtora de autonomia, pode-se definir o papel dos seus fóruns e instâncias, considerando a importância de constituir espaços de deliberações coletivas, espaços de estudos e aprofundamento teórico, espaços de formulações de estratégias e discussões sobre políticas públicas. Como nos ensina o professor Milton Santos (2000), "gente junta cria cultura", ou seja, cria valores, cria processos, cria políticas, cria sentidos, cria projetos.

Outro grande desafio está na instauração de um processo de construção de um projeto político – seus valores, seus objetivos, suas propostas políticas,

culturais e pedagógicas. Um projeto, como elaboração coletiva, autônoma e permanente, que se alimenta do exame da realidade social, dos conhecimentos, das reflexões e propostas, da capacidade de resistência, criação e expressão instituinte do próprio sujeito coletivo, é um desafio para movimentos sociais que buscam a democratização das instituições e das relações sociais. A expressão da intencionalidade política é importante para organizar as propostas, as práticas e os processos de construção de identidade. Raça, gênero, território e classe social são conceitos que podem ser articulados nessa construção, pois são as culturas tornadas marginais e os sujeitos historicamente explorados, discriminados e excluídos que constituem a multidão, o ponto de partida, a potência instituinte das transformações que precisam ser operadas na sociedade.

Esse processo começou a se concretizar com o primeiro encontro de pré-vestibulares populares, que se realizou em maio de 2000, em Florianópolis, Santa Catarina, e reuniu coordenadores, educadores e educandos de cursos dos estados do Sul e Sudeste. A principal deliberação desse encontro foi a realização de outro encontro de maior amplitude, no Rio de Janeiro (2002) e cujo principal objetivo foi a constituição de uma rede nacional de pré-vestibulares populares.

Nos seus diversos fóruns de reflexões e deliberações coletivas, os cursos pré-vestibulares populares, sobretudo os cursos para negros e carentes, têm feito esforços para construir propostas e formas de luta pela ampliação das oportunidades educacionais para estudantes negros e de famílias pobres (defendendo a ampliação da educação pública de qualidade e, para a diminuição das desigualdades de oportunidades, defendendo as chamadas políticas de ação afirmativa).

Nos anos de 1990 instituiu-se no Brasil um processo de empresariamento do ensino superior (NEVES, 1990), que acontece através da expansão de instituições privadas de graduação. A prioridade que tem sido colocada nesse nível é do mero ensino e não a produção de conhecimento; e, o que é pior, da privatização do ensino superior constitui-se como mecanismo de seleção por origem de classe e de raça.

As universidades estatais não estão isentas de críticas. Nelas também há concepções elitistas e práticas discriminatórias que servem à privatização: o preconceito em relação aos estudantes oriundos de classes populares e grupos sociais discriminados; a resistência em discutir políticas diferenciadas de ação afirmativa; a defesa do mérito acadêmico como critério de seleção; a predominância do discurso que coloca o racismo como uma questão subordinada a relações de classe.

Esse é um importante ponto de reflexão, pois no conjunto dos próprios cursos pré-vestibulares populares há práticas que são relevantes do ponto de vista imediato, mas que podem servir ao processo de crescimento do setor privado do ensino superior, na medida em que são práticas que interessam economicamente às instituições privadas e alimentam o discurso de que é possível que os estudantes de famílias pobres tenham acesso ao ensino superior através de bolsas de estudo nas instituições privadas.

O movimento dos cursos pré-vestibulares populares é um campo de muita diversidade, em que convivem grupos que fazem um discurso radical em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade e outros que atuam na obtenção de resultados imediatos, muitas vezes fortalecendo o discurso privatista, na medida em que suas práticas possibilitam dizer que as instituições privadas podem garantir o acesso de estudantes de classes populares. Porém, se a finalidade básica dos cursos pré-vestibulares populares é trabalhar para a democratização do acesso ao ensino superior, é preciso, também, enfatizar o caráter público e, pois, a necessidade de universalizar o acesso a este âmbito estratégico de produção do saber, que é a universidade. Ora, o público é numa determinada sociedade definido como aquilo a que todas as pessoas podem ter acesso, em sua constituição material. É o comum. De acordo com Cornelius Castoriadis o público pode ser concebido como sendo do domínio do *participável:*

> a justiça total é precisamente isso: criação do participável social e das condições, vias, meios, assegurando a cada um o acesso a esse participável... Socializar os indivíduos é fazê-los participar do não partilhável, do que não deve ser dividido, privativamente... (CASTORIADIS, 1987).

Além do problema da baixa quantidade de estudantes de setores populares e do que seus integrantes consideram ser uma elitização do ensino superior no Brasil, a "questão racial" é um forte elemento motivador da existência de cursos pré-vestibulares populares. Estes se mobilizam também para aumentar o número de estudantes negros no ensino superior que, historicamente, é muito pequeno, quando se leva em consideração o percentual de negros (pretos e pardos de acordo com o IBGE) no total da população brasileira. Nos discursos dos educadores e educandos dos cursos pré-vestibulares para negros e carentes, o racismo e a discriminação racial são elementos importantes na constituição das desigualdades sociais e, portanto, na composição do ensino superior; e as *políticas de ação afirmativa* aparecem como propostas para uma recomposição social e racial.

É notório que o trabalho dos cursos pré-vestibulares populares possui, além da dimensão explícita de ensino preparatório para o vestibular, uma outra

dimensão; uma dimensão mais especificamente política, que coloca em questão o ensino superior e a universidade. As universidades e as políticas estatais para o ensino superior tornaram-se alvo preferencial dos questionamentos dos cursos pré-vestibulares populares. Ou seja, faz parte da própria natureza dos cursos pré-vestibulares populares um desejo e uma exigência de mudanças no estatuto do ensino superior e nas formas de funcionamento das instituições universitárias, pois a própria existência de cursos deste tipo explicita uma contradição – já reconhecida no Brasil – que é o fato de que as universidades mantidas pelo Estado e, portanto, pelo fundo público, privilegiam estudantes que possuem determinadas condições sociais, culturais e de educação, condições estas a que apenas uma pequena parcela da população brasileira pode ter acesso.

No que se refere especificamente às condições educacionais, podemos afirmar que têm mais chances de ingressar no ensino superior os estudantes que cursam o ensino médio em escolas privadas e em algumas escolas públicas que constituem as "ilhas de excelências" do ensino público. É importante dizer que essas escolas públicas de qualidade possuem formas de acesso parecidas com as formas praticadas nas universidades, baseadas em concursos, consideradas como formas "democráticas" de seleção, pois "todos têm as mesmas possibilidades".

Temos no Brasil, por um lado, um ensino público básico em geral de baixa qualidade e, por outro lado, um ensino superior público em que as dinâmicas de acesso e permanência parecem constituir uma barreira social e racial para os estudantes dos setores populares e para os estudantes negros. É indício desta constatação o fato de que nas universidades públicas a maioria dos estudantes é oriunda de escolas particulares e cursos preparatórios destinados, pelas exigências financeiras, a famílias que podem arcar com os custos dos serviços oferecidos por tais escolas. É indício também o fato, demonstrado por pesquisas do IBGE e IPEA, de que a composição racial do ensino superior tem uma maioria de estudantes e docentes "brancos", em proporção muito superior à proporção de brancos na composição racial da população brasileira, o que reproduz no ensino superior a já conhecida desigualdade racial, em que a população negra encontra-se, historicamente, em situação subalterna.

Ao se apresentarem como "alternativas", os cursos pré-vestibulares aparecem como "questionamento", como "afirmação de direito" e, talvez, como "exigência" de mudanças no estatuto e nas formas de funcionamento das instituições de ensino superior.

Essa "dimensão política" do trabalho dos cursos pré-vestibulares populares coloca, também, em debate a capacidade dos próprios cursos pré-vestibulares

populares de se constituirem como um movimento social que, nas suas dinâmicas de luta, contribua para transformação das desigualdades e das relações sociais assimétricas que a própria existência do movimento denuncia, ou seja, a capacidade do movimento de ensejar um processo de universalização material do direito ao ensino superior.

Com a tarefa de preparar para o vestibular e tentar facilitar o acesso de estudantes negros e pobres à universidade, os cursos pré-vestibulares populares mostram que é possível e desejável a reflexão permanente e coletiva no sentido de elucidar os mecanismos de dominação e exclusão; as relações assimétricas entre raças, gêneros, culturas e classes sociais; as desigualdades existentes nas relações sociais; e a construção de condições culturais e políticas para desenvolvimento da democracia e de autonomia individual e coletiva. Queremos afirmar, com isso, que em uma sociedade desigual e com uma formação histórica baseada na existência de raças e culturas superiores e inferiores, e em tempos de políticas (neo)liberais e de uma globalização econômica devastadora de povos, culturas e natureza, é urgente que a sociedade, organizada em movimentos sociais, aceite o desafio de visualizar relações não excludentes e caminhe no sentido que busque ampliar a esfera do público e da atuação política da cidadania.

A questão racial, os movimentos negros e a cultura afro-brasileira são centrais nesse processo, pois entender o Brasil e produzir alternativas requer o entendimento do papel do racismo na produção das desigualdades e a incorporação, em nossas práticas, das experiências históricas dos quilombos e das dinâmicas que tornaram vigorosa a cultura brasileira, como o samba, a capoeira, a religiosidade, a ginga e as formas criativas de resistência. E, se o "quilombo" é a referência, e a perspectiva é a igualdade e a autonomia, torna-se possível afirmar que a democracia não é, como querem nos fazer crer, a uma instituição pronta e imutável, baseada em direitos adquiridos, que deverá ser conquistada. A democracia é projeto e processo, e como tal só pode ser concebida como uma construção política permanente, como instituição autônoma da sociedade, como produção coletiva das condições objetivas e subjetivas de igualdade e autonomia. É a sociedade em movimento a única capaz de produzir novas formas e novos sentidos. Os cursos pré-vestibulares para negros e carentes, com todas as dificuldades e antinomias, são parte dessa dinâmica.

Referências bibliográficas

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto*. Vol I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERNANDES, FLORESTAN. *O significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez, 1989.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero nos sistemas de ensino*. Brasília: UNESCO, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. *Racismo e anti-racismo no Brasil.* São Paulo: Editora 34, 1999.

NASCIMENTO, Alexandre do. Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: Um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1999.

NEGRI, Antonio. *Lições sobre o Império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEVES, Lucia (org). *O empresariamento da educação*. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista*. 2003.

PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES. *Carta de Princípios.* Rio de Janeiro: Mimeo, 1998.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SINTUFRJ. *Universidade para trabalhadores:* Pré-Vestibular SINTUFRJ. Rio de Janeiro: Mimeo, 1996.

A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Maria Alice Rezende

A expressão "ação afirmativa" tornou-se popular, neste início de século, no governo, na imprensa, nas universidades, em diversos campos da vida social brasileira. Surge na sociedade americana dos anos 60 para designar as políticas dirigidas aos grupos minoritários – negros, mulheres e minorias étnicas –, destinadas a promover a inclusão destes, especialmente, no mercado de trabalho e nos diferentes níveis de ensino.

No Brasil dos anos 90 do século XX, as antigas demandas dos grupos que se encontram em situação de desvantagem social, sabidamente inscritas nas rubricas questão racial, questão indígena e questão de gênero, pouco a pouco passam a fazer parte da agenda governamental. É no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) que se dá a publicação do Programa Nacional de Direitos Humanos (1996), que reconhece a existência de desigualdades raciais e do racismo no país. No PDNH, o governo considera a questão racial como estrutural na sociedade brasileira. Nele, há artigos que tratam do incremento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.

Neste mesmo ano, acontece o seminário internacional "Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados modernos e democráticos contemporâneos", organizado pelo Ministério da Justiça (1996). Nele, a pluralidade cultural e étnica do país e a necessidade da busca de soluções para os problemas da discriminação e do racismo são ratificadas. Assiste-se, também, nesta mesma década, à difusão por todo o país uma experiência inovadora, os pré-vestibulares comunitários organizados por entidades do movimento negro, religiosas, entre outras associações. No final desta década, o Ministério da Educação lança os "Parâmetros Curriculares Nacionais" para o ensino básico. Os parâmetros sugerem temas considerados transversais, dentre eles a "pluralidade cultural" (1998), que trata da diversidade cultural, das desigualdades raciais e do racismo em nossa sociedade.

No ano de 2001, a ONU organiza a II Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, na África do Sul. O relatório preparado por Henriques (2001) – "Desigualdade racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90" – do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apresenta de forma contundente os dados, produzidos por acadêmicos e pelo movimento negro, que comprovam a manutenção das desigualdades raciais ao longo dos anos pós-abolição. Este talvez tenha sido o documento mais citado para justificar a implantação de políticas públicas orientadas para a inclusão dos negros.

Os dados sobre as populações negras brasileiras teimam em demonstrar a manutenção das desigualdades estruturais entre brancos e negros. Logo, as desigualdades raciais seriam o resultado do acúmulo de desvantagens confirmadas nos indicadores de escolaridade, emprego, habitação e consumo de bens. Desta forma, houve um reconhecimento no campo da educação e em outros campos, da inoperância das políticas universalistas no que diz respeito à inclusão dos negros no ensino superior e nos demais níveis de ensino.

O governo Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006) incrementa o debate e toma algumas iniciativas voltadas para as populações negras em vários ministérios. Recentemente, o Ministério da Educação lançou o programa "Universidade para Todos" – o PROUNI, destinado aos jovens de baixa renda e a professores da rede pública impossibilitados de ingressar no ensino superior. O programa prevê a concessão de bolsas de estudos em instituições privadas, porém, a adoção de cotas em todas as universidades federais ainda causa controvérsia.

Este contexto serve de pano de fundo para a aprovação de leis no estado do Rio de Janeiro que reservam vagas para negros nas universidades públicas e contribui para a disseminação de uma política de acesso ao ensino superior por meio de cotas. Ao implementar leis que reservam vagas nas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, a Universidade do Norte Fluminense e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a partir dos vestibulares de 2003, passam a receber seus primeiros alunos oriundos da reserva de vagas. São estudantes de escolas públicas, negros, deficientes e indígenas. A necessidade de identificar os beneficiários dessa política conduz à construção de uma nova categoria no cenário das políticas públicas nacionais – a do "negro".

A política de cotas na UERJ

Desde a aprovação das leis 3524/00, que institui 50% das cotas para estudantes da rede pública; 3708/01, que destina 40% das cotas para negros e pardos; e 4061/03, que dispõe sobre a reserva de 10% das vagas para portadores de deficiência – o processo seletivo à universidade mudou. De início, a maioria das unidades acadêmicas se pronunciaram contrárias à implantação de tais leis. Durante o período que antecedeu ao primeiro vestibular, e posterior à divulgação dos resultados, as opiniões oscilavam entre a rejeição e a defesa das leis. A mídia desempenhou um papel fundamental, ao refletir em seus artigos e publicações o que ocorria no interior da universidade (CRUZ, 2004).

Hoje, a resistência à política de cotas na UERJ parece ter sido superada. A reitoria atual reconhece a importância social das cotas, além de fazer uso da expressão "ação afirmativa" para se referir à reserva de vagas. No documento "Ações Afirmativas: nota da Reitoria" (2004), a opinião é assim expressada:

> É evidente que temos recebido, dentro e fora da reserva de vagas, estudantes que se ressentem das condições de escolarização a que têm sido submetidos, dentro e fora da escola pública. Temos certeza de que não se pode reduzir política de inclusão às cotas; nem reduzir as cotas ao acesso, simplesmente. Para serem efetivas, as políticas afirmativas precisam, em nossa visão, ser modeladas num tripé, que inclui investimento sobre a qualidade da escola básica, acesso e permanência.

O vestibular de 2003 fez cumprir as três leis acima citadas, organizando dois processos seletivos: o Vestibular Estadual, com reserva de vagas para negros e pardos, e o Sistema de Avaliação Estadual, para os estudantes de escolas públicas, e, também, com reserva de vagas para negros e pardos. Os candidatos que se autodeclararam "negros" ou "pardos" tiveram a oportunidade de concorrer às vagas nos dois processos de seleção, para que fosse preenchida a reserva de 40% das vagas no referido vestibular.

A ocupação das vagas reservadas em 2003 foi da ordem de 60%. Uma segunda constatação é de que a grande maioria daqueles que se autodeclararam como negros e pardos garantiram sua matrícula independentemente da lei de cotas para negros e pardos, ou seja, a lei de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, isoladamente, possibilitou o acesso de um número maior de candidatos autodeclarados negros e pardos do que a lei de cotas para negros e pardos. Na verdade, para maioria dos candidatos negros e pardos aprovados, houve uma sobreposição de situações: origem escolar e cor.

A partir do resultado do vestibular 2003, pode-se constatar que em apenas seis cursos os pontos máximos obtidos pelos cotistas foram menores que os pontos mínimos obtidos pelos não-cotistas do vestibular estadual: Desenho Industrial, Geologia, Medicina, Oceanografia, Odontologia e Relações Públicas. Por outro lado, houve candidatos ingressando com menos de 20 (vinte pontos) – num total de 110 (cento e dez) – em 32 (trinta e duas) das 46 (quarenta e seis) carreiras em que foram oferecidas vagas.

No ano seguinte, o vestibular sofreu alterações, a partir da aprovação da lei 4151/03, que reservou 20% de suas vagas para negros; 20% para estudantes da rede pública; e 5% para portadores de necessidades especiais ou para povos indígenas. Diferente da lei anterior, todos os candidatos às cotas formam submetidos ao critério da renda de familiar per capita.

A fixação, pela UERJ, da renda familiar em até R$ 300,00 (trezentos reais) per capita, desenhou um novo perfil do estudante aprovado pela reserva de vagas. A universidade recebeu em 2003 pouco mais de mil alunos com renda de até trezentos reais. Em 2004, recebeu mais do dobro da quantidade recebida no ano anterior, e a renda per capita dos mil alunos mais carentes não chega a cento e oitenta reais. A maioria dos cotistas, agora, carecem de apoio material e financeiro ao longo do curso de graduação.[1]

Segundo avaliação da universidade, o desempenho dos candidatos neste vestibular demonstrou que em 30 carreiras o candidato que obteve maior número de pontos num determinado tipo de cota obteve menor pontuação que o último classificado para vaga não reservada. Em 17 carreiras, foram aprovados candidatos com notas inferiores a 20 pontos, num total de 110. Um resultado qualitativamente e quantitativamente diferente do vestibular 2003, ou seja, recebemos mais alunos de baixa renda e com desempenho abaixo daquele constatado no vestibular anterior.

Hoje, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro tornou-se um paradigma para as universidades brasileiras interessadas na implantação de um sistema de cotas. Todavia, alguns problemas emergiram após os dois vestibulares e parecem dignos de reflexão: o sistema de classificação de cor brasileiro e a permanência dos alunos cotistas.

1 Valor do salário mínimo em 2003: R$ 240,00 (duzentos e quarenta reais).

O SISTEMA DE CLASSIFICAÇÃO DE COR

Nosso sistema de classificação de cor tem sido apontado como um dos principais obstáculos para a adoção de políticas de cor. Sabemos que o conceito biológico de raça está cientificamente ultrapassado, porém, há um uso social para o termo raça que tem sido aplicado para justificar práticas discriminatórias e racistas. Os sistemas de classificação de cor não são gerais, ou seja, explicam-se somente quando levamos em conta uma sociedade dada. A questão da classificação de quem é negro no Brasil é recorrente. Ela surgiu no período que antecedeu à implantação das primeiras leis, reapareceu no momento da divulgação dos resultados e insiste em estar presente nas discussões sobre a inclusão das populações negras e nas medidas que viabilizam as leis que possibilitam a inclusão. Os processo de seleção nas universidades que já adotaram tais medidas tem fomentado o surgimento de metodologias diferenciadas de reconhecimento da população beneficiária. Variam quanto à nominação do público-alvo: negros, pardos ou afro-descendentes; quanto à metodologia que possibilita a sua identificação, autodeclaram o retrato do candidato; e, quanto à comprovação da autodeclaração, criam-se comissões destinadas a suprimir as dúvidas quanto à cor do candidato ou para criar mecanismos legais para evitar a possibilidade de falsificação no momento da autodeclaração.

No processo de seleção da UERJ, o candidato autodeclara sua cor em duas situações: no preenchimento do questionário socioeconômico, onde os candidatos fazem suas escolhas a partir das cinco cores instituídas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – negro, branco, pardo, indígena ou amarelo – e no momento em que fazem opção pelas cotas. No vestibular de 2003, era possível escolher ser "negro" ou "pardo", e no vestibular de 2004 havia somente a opção "negro". Em 2003, a UERJ foi fiel ao texto da lei 3708/2001, ao fazer uso da classificação "negro e pardo", o que causou uma grande polêmica, principalmente sobre a identidade de "pardo". O principal argumento era que a mestiçagem no Brasil transformava a maioria de nós em pardos. Nesta lei, observa-se a utilização de dois modelos classificatórios simultâneos: um, que aponta para o registro da cor parda, e outro, que remete a uma classificação dipolar – branco ou negro – em geral usado pelos acadêmicos e pelo movimento negro.

O termo pardo para designar a cor de uma pessoa é encontrado na língua portuguesa desde o século XII, e, sua utilização parece ser diretamente descritiva de uma característica fenotípica observada (PETRUCCELLI, 2000). A opção

de cor "parda" aparece intermitentemente nos censos brasileiros desde 1872, tornando-se constante a partir do censo de 1980. Para o IBGE, o pardo é apenas uma das cores possíveis do brasileiro. Entretanto, cor parda não é popular e sua adoção varia, no Brasil, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região. Talvez este fato explique a polêmica que se formou em torno da classificação "pardo" após a divulgação dos resultados do vestibular 2003. O candidato que mais pontuou classificou-se como pardo, e concorreu ao vestibular estadual para um dos cursos que apresenta uma das maiores proporções candidato/vaga – a Medicina. Esse candidato justificou a sua autodeclaração de cor acionando a origem e não a aparência. No vestibular seguinte, a UERJ, por força da lei, passou a utilizar somente a classificação "negro", na tentativa de superar as ambigüidades oriundas da classificação pardo.

A autodeclaração inevitavelmente poderá apresentar distorções, já que nosso sistema identitário é relacional, ou seja, somos também classificados pelos outros. Na verdade, há espaço para a manipulação da mestiçagem, ou seja, qualquer jovem mestiço pode classificar-se como pardo, porém nem todo jovem mestiço se reconhece e é reconhecido como negro no Brasil.

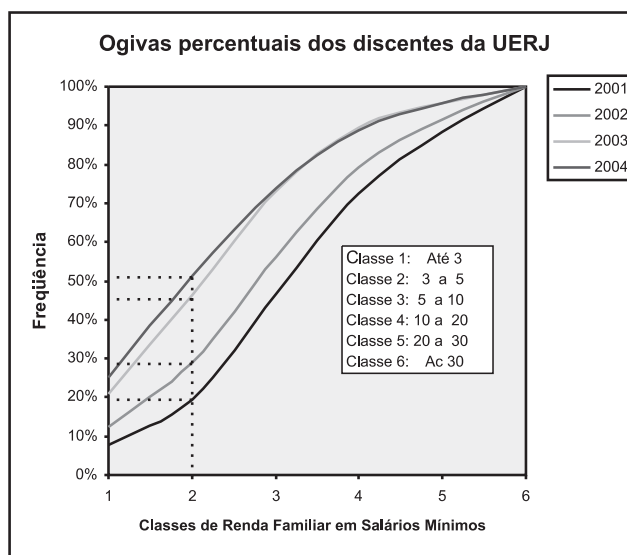
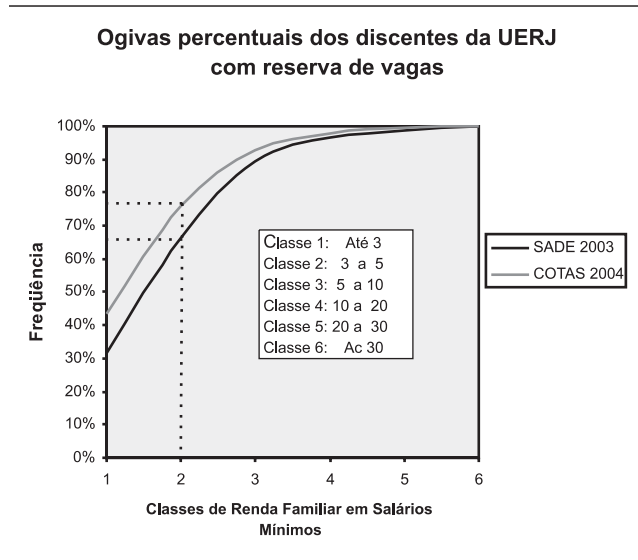
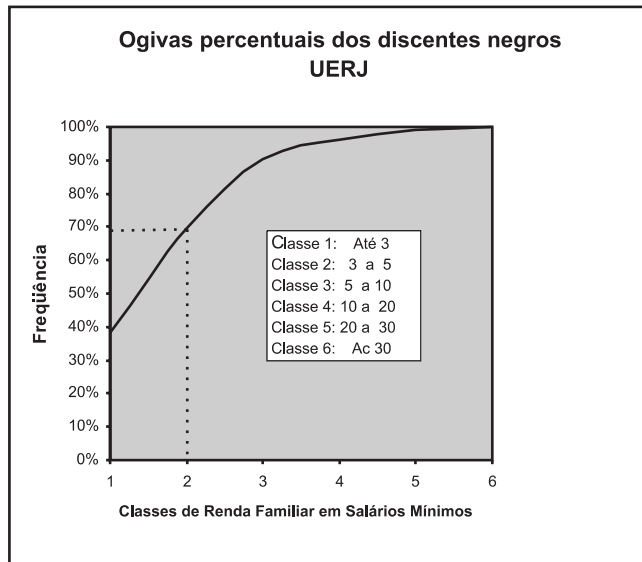
Crapanzano (2001) chamou o sistema de classificação brasileiro de "estilo retórico", por enfatizar o jogo solto e fluido e o arranjo político, diferente do americano – "estilo literalista" –, fundamentado no dualismo e no essencialismo. Esse autor alerta para o fato de que a comparação entre estilos diferentes pode escamotear o significado das categoriais sociais. Nesse sentido, constatamos que há que se adaptar nosso estilo retórico às exigências das novas políticas que inauguram a figura do negro como objeto de políticas públicas, colocando-nos, também, diante da necessidade de formulação de metodologias adequadas à identificação do público-alvo dessas políticas. Para Machado (2004), o efeito imediato da lei de cotas para negros e pardos constitui na instituição da figura jurídica do negro.

Cor e pobreza [2]

Os indicadores de renda, ocupação, acesso à moradia, saúde e habitação do IBGE demonstram haver uma sobreposição entre cor e pobreza. Levando em

2 Os gráficos foram elaborados pela professora adjunta Regina Serrão Lanzillotti, do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

conta apenas a renda, observa-se que esta situação se reproduz no corpo discente da universidade, ou seja, a maioria dos alunos negros são de baixa renda. A UERJ, desde 2000, inclui em seu questionário socioeconômico aplicado aos candidatos ao vestibular o item cor.

Deste modo, nosso "mapa da cor" estará concluído em 2005. Contudo, já podemos afirmar que: os alunos negros são predominantemente de baixa renda; a adoção do sistema de cotas contribui para elevar a representatividade dos negros no corpo discente; o sistema de cotas distribuiu uniformemente este alunado entre os diferentes cursos de graduação da universidade; o número restrito de bolsas disponíveis na universidade e o atual programa de permanência não atendem às necessidades da totalidade dos alunos cotistas; até o vestibular de 2008, teremos aproximadamente 6.780 alunos negros e de baixa renda que ingressaram pelo sistema de cotas.

Estamos diante de um processo de pauperização crescente do corpo discente da universidade. A adoção do sistema de cotas, se por um lado amplia o acesso dos setores sub-representados no ensino superior, por outro, aumenta a presença de um alunado pobre carente de um programa de permanência que proporcione as condições necessárias para a sua formação.

Considerando o universo dos cotistas, 70% destes, com renda familiar de até cinco salários mínimos, são negros.

O Programa de permanência da UERJ

As atuais demandas do corpo discente exigem a formulação de um programa de permanência para todos os alunos da universidade. Antes que fossem aprovados os alunos que prestaram o vestibular, a reitoria da universidade instituiu uma comissão que elaborou uma proposta de programa de permanência. Esta, ao analisar os dados disponíveis sobre o corpo discente, afirmou a necessidade de um programa para todos os alunos. A universidade finda o ano de 2003 tentando captar recursos para a implantação do programa, mas sem sucesso. O atual programa da UERJ está sob a responsabilidade da sub-reitoria de Graduação – o Proiniciar, criado conforme deliberação 043/2004. Trata-se de um Programa de Iniciação Acadêmica para o aluno de graduação. Atende, preferencialmente, aqueles que ingressaram por meio da Lei 4.151/03. Está estruturado em três grandes eixos de atividades que incluem disciplinas instrumentais, oficinas e atividades culturais. Contando com um número de bolsas concedidas pela Secretaria do Estado de Ciência e Tecnologia e pela Faperj, inferior ao número de candidatos, o programa ainda não conseguiu o apoio esperado do governo estadual. Infelizmente, o Proiniciar só conseguiu bolsas com a duração de um ano para os cotistas de 2004.

Desde a composição das primeiras turmas oriundas do vestibular 2003, a universidade tem se preocupado em formar turmas mistas, ou seja, reunir na mesma turma alunos cotistas e não-cotistas, a fim de impedir que o cotista seja identificado após seu ingresso. O cotista torna-se um estudante da UERJ sem nenhum diferencial. Mesmo assim, os cotistas têm se reunido para reivindicar à reitoria bolsas, material didático, enfim, todos os recursos indispensáveis para a realização de seus cursos.

O programa de permanência tem se firmado como um programa de cunho social. Neste sentido, não se preocupa em desenvolver atividades ou oferecer disciplinas que versem sobre a questão racial no interior da universidade ou na sociedade. Se, por um lado, a decisão da universidade de não diferenciar o aluno cotista dos demais é positiva, por outro, a ausência da questão racial em seu programa de permanência inibe a discussão da política que pretende aumentar a participação dos setores minoritários na vida universitária. Talvez a tradição das instituições de adotar políticas universalistas tenha dificultado a institucionalização de medidas no interior da universidade que levem em conta as diferenças do seu corpo discente.

Os dados disponíveis na universidade evidenciam a carência de recursos tanto dos alunos cotistas quanto dos não-cotistas para promoção de seus estudos. É fundamental que a instituição disponha de uma infra-estrutura para viabilizar o acesso aos bens educacionais de que tais alunos não dispõem. Assim, dentre outras medidas, o Proiniciar precisa oferecer um leque ainda mais variado de atividades que abarquem as necessidades desses alunos.

Finalizando, acreditamos que neste momento está em curso uma mudança radical no perfil do alunado de algumas universidades brasileiras. A recente política de cotas reacende o tema da democratização do acesso ao ensino superior acrescido da necessidade de formulação de programas de permanência para os estudantes cotistas e não-cotistas nas universidades brasileiras. Entretanto, deve-se evitar que as instituições transformem programas destinados ao atendimento aos negros em programas assistencialistas, retirando todo o seu caráter acadêmico.

O exame vestibular tem demonstrado que as vagas oferecidas pelas universidades públicas estão longe de atender à demanda da população jovem em busca da formação superior. Neste sentido, o sistema de cotas recoloca a necessidade urgente de ampliação das vagas do ensino superior público para que se possa atender às demandas dos setores sub-representados no ensino superior.

Referências bibliográficas

CRAPANZANO, V. Estilos de interpretação e a retórica de categorias sociais. In: REZENDE. C. & MAGGIE. Y. *Raça como retórica*: a construção da diferença. Rio de Janeiro, Record, 2001.

CRUZ, A. G. da. O *Sistema de Cotas na UERJ e seu impacto na mídia.* Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UERJ, Rio de Janeiro, 2004.

GONÇALVES. M. A. R. Brasil, meu Brasil brasileiro: notas sobre a construção da identidade nacional. In: *Educação e Cultura*: pensando em cidadania. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

MACHADO, E. A. *Desigualdades "Raciais" e Ensino Superior:* um estudo sobre a introdução das "leis de reserva de vagas para egressos das escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes" na Universidade do Estado do Rio de

Janeiro (2000-2004). Rio de Janeiro: Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

PETRUCCELLI, J. L. *A Cor Denominada.* Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro: IBGE: Texto para discussão n. 3, 2000.

VILLARDI, R. *Acesso à Universidade por meio de ações afirmativas* – estudo da situação dos estudantes com matrícula em 2003 e 2004. Rio de Janeiro: UERJ, junho 2004.

Anexo

Relação das leis – reserva de vagas[3]

1- *Projeto de lei 1.258/00:* estabelece reserva de vagas nas universidades públicas estaduais para alunos egressos da rede pública de ensino.

2- *Projeto de lei 1.653/00:* dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências.

3- *Substituto ao Projeto de lei 1.653/00:* implanta o plano de desenvolvimento e valorização de ensino público estadual, dispõe sobre critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências.

4- *Lei 3.524/00:* dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências.

5- *Projeto de lei 2.490/01:* institui cota de 40% para as populações negra e parda no acesso a todas as instituições de ensino superior no Estado do Rio de Janeiro.

6- *Decreto 29.090/01:* disciplina o sistema de acompanhamento do desempenho dos estudantes do ensino médio mantido pelo poder público e dá outras providências.

3 Fonte: Villardi (2004).

7- *Lei 3.708/01:* institui cota de até 40% para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense e dá outras providências.

8- *Decreto 30.766/02:* disciplina o sistema de cotas para negros e pardos no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade do Norte Fluminense e dá outras providências.

9- *Lei 4.061/03:* dispõe sobre a reserva de 10% das vagas em todos os cursos das universidades públicas estaduais e alunos portadores de deficiência.

10- *Decreto 3.298/99:* regulamenta a lei 7.853/89 que dispõe sobra a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

11- *Lei 7.853/89:* dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência – institui a tutela jurisdicional de interesse coletivos e difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.

12- *Projeto de lei 506/03:* institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências.

13- *Lei 4.151/03:* institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências.

14- *Decreto 33.859/03:* institui o programa Jovens Talentos II, sob a coordenação da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação e dá outras providências.

Parte 4

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS NEGROS

A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afro-descendentes em Santa Catarina no século XX

Paulino de Jesus Francisco Cardoso

Introdução

Este texto faz parte de um pequeno balanço, há muito cobrado pelos colegas, de nossas atividades de pesquisa e orientação. Afinal, ao longo dos últimos dez anos, foram quase quatro dezenas de trabalhos acadêmicos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa Multiculturalismo: História, Educação e populações de origem africana, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (Neab/Udesc). Até o momento os estudos estão centrados em cinco campos: formação de professores, memória de professoras afrodescendentes, organização de sociedades recreativas; movimentos anti-racistas no século XX , experiências das populações de origem africana no século XIX.

Tais estudos se iniciaram tendo como foco a discussão entre educação e desigualdades raciais e paulatinamente migraram para o debate em torno da diversidade cultural e do multiculturalismo. Não por acaso, um dos momentos mais importantes para o grupo de professores da Udesc foi a realização, entre 1997 e 1999, do Curso de Pós-Graduação Latu Sensu em Educação, Relações Raciais e Multiculturalismo.

Das várias possibilidades, resolvemos selecionar dois estudos, escritos nos últimos sete anos, abordando experiências de afro-descendentes na escola da vida e no quotidiano da escola em Florianópolis (RIBEIRO, 1998) e em Criciúma (SANTIAGO, 2001). Gostaríamos de ter incluído um estudo sobre Lages (CARVALHO, 2001), mas a exigüidade do tempo e os limites de tamanho do texto nos obrigaram a excluí-lo.

Três termos-chave – quotidiano, experiência e afro-descendência – norteiam o conjunto dos trabalhos que expressam os esforços de dezenas

de pesquisadores brasileiros para renovar os estudos sobre a história das populações de origem africana no Brasil. Em primeiro lugar, o quotidiano. Antes vistos por uma determinada literatura como lugar da "mesmice", do repetitivo – em uma palavra, do a-histórico – os temas relativos à vida de todo dia foram recuperados pela historiografia como um lugar privilegiado para tornar visíveis, nos esforços para sobreviver da melhor maneira possível, nas condições mais adversas, os significados políticos, contra-hegemônicos, das pequenas lutas dos desclassificados urbanos e outros grupos tradicionalmente oprimidos.[1]

Em segundo lugar, experiência. Termo que nos remete à obra do historiador e ecologista inglês Edward Palmer Thompson, que, nos confrontos com leituras estruturalistas da década de 1960, escolheu explorar as práticas dos trabalhadores de sua velha Inglaterra dos séculos XVIII e XIX, para delas apreender a capacidade daqueles de aprender na luta, de elaborar essas experiências na sua cultura, herdada ou compartilhada, e de agir. Thompson nos chama a atenção para a necessária sensibilidade de perceber os significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias experiências, como parte vital do processo de reconstituição de suas histórias.[2] Esta noção foi utilizada, a partir da década de 1980, por parte dos historiadores da escravidão africana no Brasil, para resgatar e compreender os sentidos das práticas quotidianas dos cativos, libertos e homens livres "de cor" (WISSENBACH, 1998, p. 28).[3]

O termo afro-descendência, por sua vez, expressa um longo debate com o que existe de melhor na historiografia acadêmica sobre as experiências dos africanos e seus descendentes no Brasil escravista e sua crítica a uma visão racialista desta história por parte dos intelectuais de origem africana. Como bem indicou Hebe de Mattos, em *As Cores do Silêncio*, a racialização das populações de origem africana no Brasil é recente e fruto do esgotamento das antigas formas de classificação social e da cultura escravista que as instituía. Igualmente, de acordo com Lílian Schwarcz (1993), ela expressa a crescente popularidade, a partir da segunda metade do século XIX, dos discursos racistas científicos originados na Europa. Discursos que, reelaborados para as tristes condições do país, forneceram um quadro de crescente questionamento da

1 Ver a obra magistral de Dias (1984). Ainda, Ginzburg (1986) e Certeau (1994).

2 Ver, em especial, *A formação da Classe operária inglesa* e *Costumes em comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional (1998).

3 Ver, também: Dias (1984); Chalhoub (1990); Machado (1994); Mattos (1998); Mattos (1999).

instituição escravista, de uma re-atualização das hierarquias sociais gestadas no cativeiro.[4]

A cor, associada à classificação social, possui matrizes historicamente distintas ao longo da História brasileira, o que nos impede de lançar mão dela indiscriminadamente para qualquer tempo e espaço, sem corrermos o risco de anacronismo.

Por outro lado, como bem nos lembrou Kwame Appiah (1996), grande parte do discurso pan-africanista tem origem nas mesmas fontes nacionalistas que deram origem a várias formas de racismo, xenofobia e intolerância[5], na medida em que mobiliza os mesmos valores centrais no nacionalismo europeu do século XIX: história, religião, língua, cultura e raça.[6]

A pergunta que devemos nos fazer é se precisamos continuar presos aos marcos intelectuais do século XIX. Se necessitamos imaginar a solidariedade entre africanos e seus descendentes como sendo natural e fruto de uma atribuição de valores morais a determinados grupos raciais.[7]

Para fugir do anacronismo e do racialismo, optamos por utilizar as categorias de *população de origem africana* e *afro-descendentes* como ferramentas de natureza descritiva para a apreensão de realidades pretéritas. Elas nos permitem nos referir à totalidade dos africanos e seus descendentes sem a pretensão de ser expressão de identidade étnica ou uniformidade cultural. Elas nos permitem discutir sobre fenômenos de longa duração que afetaram e afetam africanos e seus descendentes no país. Afro-descendência, ao contrário de negritude, não remete a uma identidade de natureza racialista e totalitária. Ela enfatiza a pluralidade de experiências da diáspora africana no tempo e no espaço.

Os estudos de Cristine e Eclea foram tentativas de explorar as práticas quotidianas dos catarinenses de origem africana, buscando percebê-las como modos plurais de ser e estar no mundo.

---

4 Um outro estudo que se tornou fundamental na história do racismo brasileiro foi a dissertação de mestrado de Azevedo (1987).

5 Ver, em especial, o primeiro capítulo.

6 Uma bela reflexão sobre o nacionalismo pode ser encontrada em Hobsbawm (1990).

7 Esta é a grande questão perseguida por Kwame Appiah em *Na casa do meu pai...*

Memórias de mulheres em Florianópolis, colhidas por Ecléa Ribeiro

O trabalho denominado *Negras Memórias de Mulheres Negras* tem por objetivo colaborar na recuperação da trajetória histórica de mulheres afro-descendentes na cidade de Florianópolis. A intenção é, através da análise de suas trajetórias de vida, delinear suas formas de resistência e assimilação, negociação e conflito, no cotidiano da capital catarinense na segunda metade do século XX (RIBEIRO, 1998, p. 5). O estudo de Ecléa Ribeiro é dividido em três partes. Na primeira a autora realiza uma revisão bibliográfica sobre a literatura histórica acerca das populações de origem africana em Florianópolis. Na segunda, busca construir o cenário dessa vidas – a capital catarinense na primeira metade do século XX. Por último, Ribeiro, visivelmente inspirada em sua xará Ecléa Bosi, de *Memórias de Velhos*, produz uma interpretação da vida de suas informantes através de uma seleção de fragmentos de entrevistas a ela concedidas.

Desse estudo, coletei uma reconstrução de vidas de mulheres afro-descendentes maravilhosas, que nos permite vislumbrar aspectos e expectativas da vida da população de origem africana em Florianópolis.

A primeira personagem em tela: Dona Esmeralda Helena Pereira Soares[8], nascida em 1918. Hoje vivendo no Rio de Janeiro[9], morou grande parte de sua existência na rua General Vieira da Rosa, uma das vias de acesso do célebre Morro da Caixa, pertencente ao Maciço Central e uma das principais comunidades de afro-descendentes na capital catarinense.

Através do estudo de sua vida, adentramos no mundo das populações de origem africana, suas expectativas de ascensão, sua relação com as elites e estratégias de sobrevivência no pós-abolição.

Dona Esmeralda, por exemplo, filha de um pedreiro e de uma cozinheira, estudou no Grupo Escolar Diocesano São José até a 4ª série. Se a profissão dos pais é indicativa de uma continuidade das condições gerais de vida entre os séculos XIX e XX, sua matrícula em uma escola é indicativo das expectativas de um futuro melhor para os filhos por meio da instrução. Por sinal, segundo Norberto Dallabrida, este era um dos principais objetivos daquela instituição de ensino, criada em 1915 pela Igreja Católica (DALLABRIDA, 2003, p. 282).

---

8 Depoimento de Esmeralda Helena Pereira Soares, gravado em 08/04/98, por Ecléa Mara Ribeiro.

9 Segundo informações da professora Jeruse Romão, coletadas em 20/02/2005.

No entanto, para além da educação centrada na docilização dos corpos, característica da educação jesuítica, outras práticas pedagógicas atuavam na formação dos jovens afro-descendentes:.

> A minha mãe... ela funcionava muito com a vara de marmelo, a acha de lenha, acha de lenha, vara de marmelo. Apanhei também de corda.[10]

O aprendizado de respeito aos pais e atendimento das expectativas familiares passava pelo uso corrente de castigos físicos como instrumentos de inculcação das regras. Herança, talvez, de uma sociedade luso-brasileira envolvente, onde a violência nas relações sociais era comum, principalmente no que diz respeito à perpetuação da rede de hierarquias sociais.

Sua lembrança ainda nos permite vislumbrar pequenas imagens do quotidiano de uma casa da encosta do Antão. Casa de madeira, poucos móveis, um baú, uma tarimba feita pelo seu pai e um colchão de palha de milho. As cobertas eram mantas feitas de retalhos e esteiras (RIBEIRO, 1998, p. 40). Fogão a lenha, limpo com sabão feito pela sua mãe:

> A chapa do fogão tinha que brilhar, ser um espelho.
>
> Nosso bombril era a cinza e o limão...

Em uma época em que o centro da cidade era abastecido pelo reservatório localizado nos altos da General Vieira da Rosa, Morro da Caixa[11], para os moradores do Morro, o banho era de bacia:

> Quando a minha mãe queria uma água toda especial, nós descíamos do lugar onde eu moro hoje e vínhamos pegar água aqui, na rua Bittencourt atualmente, carregávamos a lata na cabeça.

A rua de que fala Dona Esmeralda era a General Bittencourt, antiga Tronqueira, onde existia uma bicentenária fonte d'água. Na cidade, moderna capital do estado que se imaginava o mais europeu do país, reservavam-se aos descendentes de africanos e outros desclassificados urbanos as condições de

10 Depoimento de Dona Esmeralda Ribeiro, colhido por Ecléa Ribeiro.

11 O reservatório do Morro do Antão, como era conhecido, foi inaugurado na administração do governador Gustavo Richard, em 1910 (RAMOS, 1983, p. 12). Já a General Vieira da Rosa, nome é célebre militar catarinense, é uma rua que serpenteia morro acima, cruzando diferentes comunidades que compõem o Maciço do Morro da Cruz. Uma rua, um símbolo que demarca as distâncias entre o mundo do morro e o asfalto da cidade. Dos altos da General Viera da Rosa, sua capelinha em homenagem à Nossa Senhora do Monte Serrat, reconstituiram-se novos territórios de afro-descendentes na cidade.

vida próximas às do período colonial.[12] A contrário das damas respeitadas, trancafiadas "portas a dentro", a rua era o grande território dos afros da cidade.

Dona Esmeralda, ao contrário das irmãs, parecia se apaixonar por situações que fugiam às regras. De acordo com Ecléa Ribeiro, informada de que não deveria passar na rua da China, como era conhecida uma das zonas de prostituição, ao avistar um policial, em frente à Catedral Metropolitana, por curiosidade indagou onde ficava a referida via pública. Questionada sobre o que queria com esta rua, respondeu-lhe:

> Não, porque a minha mãe diz que não é pra passar na rua da China e eu não quero passar na rua da China e é por isso que eu estou perguntando onde fica...

Após distanciar-se dos seus irmãos e distrair o policial, dirigiu-se para o afamado local: "aí eu fiquei conhecendo a rua da China". Segundo Ribeiro, ela "viu mulheres de vestido longo, flor no cabelo, unha dos pés e das mãos pintadas de vermelho, achou muito lindo e voltou pra aula. Na hora do recreio, conversou para as amigas que quando crescesse ia ser 'China'" (*Ibidem*, 1998, p. 45). O resultado é imaginável. Foi proibida de andar com as colegas e o pai, Seu Augusto, que a época trabalhava na construção do Hotel La Porta:

> "O meu pai (...), ao saber:
>
> Que foi, Samarica?
>
> Seu Augusto! Olha, seu Augusto, nós precisamos dar um jeito nessa rapariga, essa rapariga vai estragar as raparigas de casa e as raparigas do vizinho.
>
> (...)
>
> É... Levei aquele exemplo que não preciso repetir, uma sessão de vara de marmelo, foi terrível.

Em outra ocasião, por um vintém e uma rapadura, dançou na frente da Catedral, rodando a saia e deixando aparecer a metade do joelho, ao som das palmas das amigas, que cantavam:

---

12 A Tronqueira, no século XIX, era um dos mais importantes bairros populares de Desterro, antiga denominação de Florianópolis. Lá estavam localizados olarias, curtumes, açougue, bares e duas das principais fontes de abastecimento d'água da cidade. Ao logo do rio da Bulha, hoje canal da avenida Hercílio Luz, margeavam as lavadeiras e os cortiços que as abrigavam. Todo este universo passou a ser atacado pelas elites republicanas, entre o final do século XIX e a primeira metade da centúria posterior. O bairro foi desmantelado para ser sede de elegantes residências no primeiro *boulevard* da capital catarinense (CARDOSO, 2004).

> A Esmeralda não é capaz, jogar o peão no chão, oi.
>
> Lá vai, lá vai, lá vai, lá vai, vai o peão no chão (...)

Além dos castigos de praxe, seguiu-se um discurso indicativo das relações e expectativas de comportamento entre afros e as elites brancas. Diz a mãe:

> Ô rapariga estepor, nêga da canela seca, o que tu fez lá na porta da Catedral, seu estepor, sabendo que eu como da mesa dos brancos, vivo da casa dos brancos, trago pirão dá... pra dentro da casa, da casa dos brancos... Agora, oh, que é que tu faz, vergonha pro teus irmãos, tuas irmãs que tá na escola normal, sua nêga estepor. O que é que tu fez, sua nêga estepor?

Parece que toda estratégia de sobrevivência da família passava por uma solidariedade vertical que os unia em uma relação assimétrica com as elites brancas. O comportamento curioso, anárquico, de Dona Esmeralda, colocava em risco as táticas para driblar as difíceis condições da vida de todo dia.

Após ser pega furtando carne em casa, fugiu e saiu a perambular pelas ruas da cidade. O castigo aplicado nos permite imaginar quão estava em vigor uma antiga cultura de punição. Diz Ribeiro: "Foi nesta peraltice que a mãe a levou para que o delegado lhe desse um 'exemplo'. O delegado se recusou, alegando que era coisa de 'rapaz pequeno'" (*Ibidem*, 1998, p. 54). O interessante é que a autoridade policial não questionou a prática, mas apenas a considerou desnecessária. Este incidente indica a permanência de castigos corporais aplicados a pedido, muito comum no século XIX, principalmente para tratar de cativos desobedientes.

A outra solução pensada pela mãe também nos remete aos usos da centúria anterior. Buscou uma família para levá-la, para onde quisessem levar. *"*Eu caí primeiramente nas mãos do capitão Amílcar Dutra de Menezes"*,* na época diretor do Departamento de Imprensa e Propaganda, o extinto DIP, e lá se foi Esmeralda para a cidade do Rio de Janeiro[13].

A prática nos fez lembrar dos processos de tutoria nos quais um parente ou mesmo a autoridade judicial poderia responsabilizar um cidadão pela guarda de uma criança. Prática que nos remete a um tipo de relação em que membros das elites possuíam responsabilidades para com os seus dependentes, e muito estimulada na época da Abolição da escravatura.

Também chama a atenção a proximidade entre diferentes autoridades e uma

13 Após uma temporada nas mãos do "tutor", foi apresentada ao lendário prefeito de Duque de Caxias, Tenório Cavalcante e sua família, com quem morou até tornar-se professora e técnica em enfermagem.

pessoa pobre e de origem africana. O domínio dessas relações em Florianópolis, no meio das camadas populares, é denominado "conhecimento".

Conhecimento é o que não faltava à célebre e recentemente falecida Nadir Vieira Oliveira, a Dona Didi[14], por muitos anos considerada primeira-dama do samba em Florianópolis. Natural da cidade de Biguaçu, na Grande Florianópolis, nasceu em 1922 e cedo (aos nove anos) foi morar na rua Vitor Meirelles, sob a tutela de Adauto Vieira.

Criada para ser criada[15], em sua entrevista encontramos ecos das relações assimétricas assentadas em um passado escravista, à época recente. Ou, como afirma Ecléa Ribeiro, meninas que começavam a trabalhar cedo, nas casas de família das elites, onde eram moldadas conforme os padrões estabelecidos (*Ibidem*, 1998, p. 63).

> Os pais entregavam a gente na família, a família era responsável pela gente como se fosse filho, eles tinham era... não podia sair sozinha, não podia curricar[16] nada (...) na época pra sair tinha que ir acompanhada por uma senhora (...).

No século XIX, meninas cativas, libertas ou livres que moravam "da porta para dentro", como se dizia, se distinguiam das lavadeiras, quitandeiras e outras mulheres que viviam de suas agências, buscando, nas ruas da velha Desterro, no seu "comércio de vintém",[17] arrancar na dura vida de todo dia algo para manter a si e aos seus. Àquelas meninas, bordadeiras, costureiras, damas de companhia, não era lícito caminhar sozinhas.[18]

Dona Didi, como Dona Esmeralda, guarda na lembrança a rígida educação dos pais.

> a criação foi outra, não é como hoje que vai onde se qué, se não qué, não vai, fazem o que bem entendem. Não, na minha época, não foi assim, respeitar o que os pais diziam era uma lei, né?, então a gente obedecia muito.

Segundo Ribeiro, Dona Didi era neta de cativo de nação Angola. Filha de um estivador no Porto do Desterro e de uma lavadeira, estudou à noite, até a 4ª série. Morou na Francisco Tolentino, no velho Bairro da Figueira, casou-se, tornou-se dona de pensão e cozinheira, no tempo em que os cursos universitários eram

14 Depoimento de Nadir de Oliveira, gravado em 29/04/98, por Ecléa Mara Ribeiro.

15 Na perfeita definição de Cristina Scheibe Wolff. Depoimento ao autor, em março de 2004.

16 É uma expressão comum à época: andar por aí, sem compromisso.

17 Feliz expressão de Maria Odila Leite da Silva Dias, em *Quotidiano e poder* (1984).

18 Ver, em especial: Cardoso (2004), capítulo III – Laços de família.

oferecidos no Centro da cidade. Nesta tarefa, construiu uma rede de relações, travou contatos com inúmeros estudantes e descobriu seu prazer: gostar de todos, cuidar de todos, sempre trabalhando, e estar rodeada de gente.

Por sinal, Dona Didi partilhava de um catolicismo luso-brasileiro que se associava à presença de irmandades leigas, também características da Desterro do século XIX. Não por acaso, considerava-se uma católica legítima, por ter pertencido à Irmandade Senhor dos Passos, do Rosário e São Benedito, da Ordem Terceira Franciscana e da Congregação Santo Antônio. De acordo com Ecléa Ribeiro, mesmo com a saúde abalada após ter sido vítima de derrame, ainda encontra forças para fazer caridade:

> Ainda ontem, mesmo doente, ontem fiquei o dia todo. Ontem foi o dia de distribuir o rancho dos pobres.

Brincando com a receita para viver e envelhecer, afirmou:

> É paz de... paz de espírito, quero bem a todos, né? Tenho muito amor pra dar, como eu digo sempre. Sempre sou muito amorosa a todos, me apego muito às pessoas. Então... Ah, isso é uma paz de espírito que a gente tem, né?, de não tá se incomodando. Desejando sempre bem aos outros, que é a melhor coisa que a gente faz.

Diferente das atribulações de Dona Esmeralda, foi seguindo um caminho mais tranqüilo, dominando e seguindo as regras, "criando os filhos dos outros, a vida toda no fogão, cozinhava muito pra fora, cozinhava em casamentos, banquetes". Fora isso, era a correria da mais antiga escola de samba, fundada em 1949 e por ela batizada de Protegidos da Princesa. Como informou:

> Era assim, minha trajetória, sempre foi trabalhar. Eu adoro trabalhar, eu adoro cozinhar, né?
>
> É assim que a gente tem que ver, saber, filha! Que a gente no mundo não é nada. A gente dura tão pouco. Eu durei muito, tô com 76 anos! Tô com 76 anos! Então tenho durado muito, né?, e já fiz o que tinha que fazer. Agora estou aqui só tempiando.

Por tudo isto, tornou-se uma celebridade local, recebendo inúmeras homenagens e honrarias. A este respeito, comentou:

> Não. A gente nunca recebe todas as homenagens, nunca recebe o que a gente merecia mesmo de verdade. Até dos próprios parentes que a gente faz tudo e no fim sempre tem um que é mais apegado, outros já, se pode dar um chute por fora, eles dão. Mas num... eu relevo, nada disso, eu quero é paz de espírito, como disse, tendo paz de espírito a gente tem tudo.

Memória de normalistas de Criciúma, recolhidas por Cristine Crispim Santiago

A segunda monografia, de Cristine Crispim Santiago, escrita em 2000, tem como objetivo discutir a presença dos afro-descendentes no município de Criciúma, resgatando marcas de suas trajetórias históricas, especialmente as experiências de mulheres normalistas afro-descendentes e suas perspectivas de ascensão social vinculadas ao exercício do magistério, na década de 1960, época em que surgiram as primeiras Escolas Normais em Criciúma.

Distante 146 quilômetros em direção ao sul do estado de Santa Catarina, a cidade e seu desenvolvimento econômico estão associados à riqueza do carvão e às Grandes Guerras Mundiais, que produziram a demanda pelo minério. Segundo Cristine Santiago, a partir da década de 1940, Criciúma transformou-se numa grande vila operária, surgindo bocas de minas em vários locais do município:

> Onde se instalava uma mina, centenas de pessoas para lá se encaminhavam, procurando emprego e condições de sobrevivência. Logo um bairro formava-se, geralmente identificado com o nome da companhia mineradora dona do local. Assim, surgiram os bairros Próspera, Metropol, Mina do Mato, Boa Vista, Operária Velha ou Vila Operária, Operária Nova, entre outros. [19]

De acordo com Santiago, para a historiografia local, os afro-descendentes começaram a chegar em Criciúma a partir de 1905, e distribuíram-se pelas vilas operárias e proximidades, da região central da cidade. Para ela, na rua Henrique Lage, um dos mais importantes logradouros, os afro-descendentes conviviam com os descendentes de origem italiana, alemã, portuguesa, que ali também residiam (*Idem*).

As famílias afro-descendentes viviam em situação de pobreza. As mulheres, como escolhedeiras nas minas de carvão, empregadas domésticas, lavadeiras e marmiteiras, serviços pouco valorizados, mas que representavam a garantia de sobrevivência das famílias. Os homens trabalhavam nas minas. Além de mineiros, eram motoristas, apontadores, serventes e vigilantes.

Afirma Santiago que, com a diversificação e o crescimento do ramo industrial na cidade, na década de 1960,

19 A demanda por carvão fez com que a população de Criciúma saltasse de 27.752 habitantes, em 1940, para 50.854, na década seguinte.

> os homens afro-descendentes passavam a ocupar outros cargos, como o de almoxarifes, escriturários, ajudantes de serviços gerais e funcionários públicos, e as mulheres ocupam profissões no comércio e na indústria. Algumas passam a investir na educação, tornando-se professoras.

Sobre elas, selecionamos uma entrevista interessante. Cristine Santiago investigou uma das primeiras professoras de origem africana de Criciúma. Dona Maura, ela própria uma migrante, parece concordar com a memória hegemônica local quanto à origem dos afro-criciumenses:

> Os negros que vieram para Criciúma, os negros aqui de Criciúma, na verdade nenhum era daqui de Criciúma. Eles foram, eles vieram para Criciúma por quê? Eles vinham em busca de serviço, eles eram originados de Jaguaruna, daquela zona de Tubarão e de Laguna. Então, eles vieram vindo e se instalando aqui, vieram alguns também daquela zona de Araranguá.

Essas cidades compõem uma das mais antigas regiões ocupadas pelos luso-brasileiros e povos de origem africana e seus descendentes, situadas ao Sul de Santa Catarina. Consideradas "fortes" e "trabalhadoras", essas pessoas deslocaram-se para a cidade

> buscando serviço, pois estava sendo construída a estrada de ferro e por causa daí eles queriam para o trabalho pesado. (...) Vieram (...) para construir a estrada de ferro. Logo após a estrada de ferro, eles também vieram pra trabalhar nas minas de carvão.

No final dos anos 1950, a professora aportou em Criciúma vinda da cidade vizinha de Tubarão: "Nós chegamos aqui em 58, a Clotilde, em 57, veio dar aula no Coelho Neto, como professora normalista. Foi a primeira normalista negra a pisar no solo de Criciúma. E eu vim então em 1958, que fui a segunda".

Diz Dona Maura que a simples presença das professoras causava grande impacto na comunidade. "Nós duas dávamos aula no (Grupo Escolar) Coelho Neto. Claro que provocávamos discussões nas famílias, que então não acreditavam que um negro fosse, pudesse ser normalista, porque estudo era pago, era muito caro." E o curioso é que elas optaram, entre as escolas existentes, pela mais modesta. Em suas palavras, "um grupo (escolar)[20] bem pequeno foi feito, de madeira, todo ruim, sem pátio, sem até instalação sanitária. Ele era péssimo!".

20 Segundo Dallabrida (2003, p. 287-88), o grupo escolar era formado a partir da reunião de várias escolas urbanas e distinguia-se por proporcionar ensino primário graduado, formado por classes homogêneas e vários professores. Os grupos surgiram em São Paulo e foram introduzidos em Santa Catarina através da Reforma do Ensino, em 1911, sob coordenação do educador paulista Orestes Guimarães, no governo Vidal Ramos.

Assim justificou a escolha:

> Nós fomos as primeiras normalistas que viemos de Tubarão, e quando nós chegamos aqui no Coelho Neto... Eu me lembro bem do Coelho Neto e do Lapagesse, que era da elite. E nós [não] fomos para o Lapagesse porque não quisemos ir, porque se nós quiséssemos, tinha vaga.

Segundo a professora, não bastava ter um diploma, era preciso algo mais para fazer valer o investimento familiar na educação das filhas.

> O pessoal, eu vou te dizer, ficaram um pouco admirados de verem duas negras dando aula no Coelho Neto.

> Porque eles acharam que eu ia dar aula numa escolinha que tinha aqui no (bairro) Santo Antônio. Uma escolinha assim... Eles acharam que era muita coisa pra mim. Eu vim para o Coelho Neto. Eles ficaram admirados.

À custa de muito trabalho e dedicação, as professoras conquistaram o reconhecimento das comunidades envolvidas com o grupo escolar: "a gente teve bastante aceitação e, modéstia à parte, a gente dava conta bem do recado". Além disso, a preocupação com o desempenho escolar das crianças levava-a a estender o trabalho pedagógico para além da sala de aula:

> Eu me lembro que depois eu comecei a dar conta para as outras turmas e eu dava aula extra-classe, os alunos vinham na minha casa pra estudar, quando eles não entendiam, e os pais, assim, gostavam bastante.

Em seu depoimento, chama a atenção a aparentemente contraditória sensação de pertencimento e distanciamento em relação aos demais afro-descendentes da localidade:

> Os outros negros nos olhavam com receio e desconfiados, achavam que a gente queria ser melhor do que eles. Se recolhiam um pouco, não andavam com a gente. Nós tivemos que fazer um trabalho de aproximação, de chegar por perto, ficar amigo, porque eles tinham uma certa desconfiança com a gente.

Não bastava, ao que parece, a cor escura para ser reconhecido como um igual. Aqueles que possuíam os sinais de distinção da elite criciumense (ofício e educação), em um universo de migrantes mineiros e outros trabalhos braçais, precisaram aprender as regras dos afros locais, "aproximar-se", de modo a vencer as barreiras que a cultura hegemônica e a experiência dos afros instituía. Falamos de um ambiente em que, segundo a professora,

> as outras mulheres, que não eram professoras, eram empregadas de cozinha, tinha ainda um número pequeno de mulheres no comércio (...). A maioria, a nata, eram professoras. Todas brancas. A mulher negra, quando estudava, era professora, fora disso, era doméstica.

Parece-me que Dona Maura era uma professora dotada de um profundo sentimento de solidariedade para com os seus “iguais”, a ponto de fazer uma distinção precisa entre o lugar e os papéis oriundos da sua condição de professora e a situação dos afros da cidade:

> Eu não senti esse preconceito, essa coisa. Tinha preconceito, porque eu não posso tratar da minha pessoa. Eu tenho que tratar dos negros em geral. Tá entendendo? Então eu não posso me vestir de orgulho e começar a dizer bobagens, que não tinha preconceito, porque tinha.

Das memórias da professora, igualmente, salta aos olhos a continuidade de uma visão que define um lugar especial para as pessoas letradas, certamente inspirada na tradição iluminista e no uso do seu trânsito na cidade em prol de melhorias na condição de vida da população de origem africana em Criciúma:

> A Clotilde (Lalau)[21] foi um baluarte. Ela levou a raça negra nas costas. A Clotilde foi baluarte para a raça negra. Ela carregou, ela mostrou, chamou o negro para si, mostrou pra ele que não tinha de se envergonhar da raça que ele tinha.

Considerações finais

Dois estudos, três entrevistas, um milhão de possibilidades de investigação. Nas falas dessas mulheres afro-descendentes, a vida marcada pelas limitações estruturais de um país fruto da colonização e escravidão africana não é passível de ser reduzida a reflexos destas condicionantes. Cada uma delas foi fazendo opções pelo caminho, cada uma delas nos leva às possibilidades abertas aos descendentes de africanos no século XX. São mulheres catarinenses que buscaram, cada uma a seu modo, viver da melhor maneira possível. Em todas, a experiência de migração. Uma, reproduzindo um movimento tradicional que guardava similitudes com o tempo do cativeiro – ser criada para ser criada. Outra, explorava as possibilidades abertas pela Era Vargas – a instrução. Entre elas, alguém que procurou ser feliz do seu modo, feito Cruz e Sousa, foi buscar na agitação carioca um lar para realizar seus sonhos. E parece ter encontrado.

Ecléa Ribeiro e Cristine Santiago nos ensinam que essas histórias fantásticas podem ser reconstituídas, e que temos muito a aprender com elas, desde que

21 Professora que atuou em Criciúma com a entrevistada e tornou-se, nos anos 1970 e 1980, uma das grandes referências do movimento negro do sul de Santa Catarina.

tenhamos sensibilidade, vontade e um gravador na mão... Ao pensar em todas essas vidas, tendemos a trazer e a aplicar para o contexto brasileiro a sentença que o grande etnólogo malinês Amadou Hampate Ba formulou para pensar a importância dos sábios em África: "Cada ancião que morre é uma biblioteca que fecha".

Referências bibliográficas

APPIAH, Kwame. *Na casa do meu pai*. A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1996.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho. *Onda negra, medo branco*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARDOSO, Paulino de Jesus F. *Negros em Desterro*: Experiências de populações de origem africana em Florianópolis (1860-1888). São Paulo: Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

CARVALHO, Andréa Candido de. *Negros em Lages:* Um estudo de experiências de afro-descendentes no planalto serrano no século XX. Florianópolis: Trabalho de Conclusão de Curso de História, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do quotidiano*. Petrópolis:Vozes, 1994.

CHALHOUB, Sidnei. *Visões da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

DALLABRIDA, Norberto. Colméia de virtudes: O Grupo Escolar Arquidiocesano São José e a (re)produção das classes populares. In: DALLABRIDA, Norberto (org.). *Mosaico de escolas*: Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 282.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e poder*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*: O quotidiano de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1986;

HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MACHADO, Maria Helena. *O plano e o pânico.* São Paulo: Edusp, 1994.

MATTOS, Hebe Maria de. *Das cores do silêncio.*Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MATTOS, Wilson Roberto de. *Negros contra ordem*. São Paulo: 1999. Tese de doutorado em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RAMOS, Atila Alcides. *O saneamento em dois tempos:* Desterro e Florianópolis. Florianópolis: Casan, 1983.

RIBEIRO, Ecléa Mara. *Negras memórias de mulheres negras:* Um estudo sobre experiências de mulheres afro-descendentes em Florianópolis no século XX. Florianópolis, Monografia de conclusão do Curso de Especialização em História Social no Ensino Médio e Fundamental, Universidade do Estado de Santa Catarina, 1998.

SANTIAGO, Cristine Crispim. *Memórias de Normalistas*. Experiências de professoras afro-descendentes em Criciúma na década de 1960. Florianópolis, Monografia de conclusão do Curso de Especialização em História Social no Ensino Médio e Fundamental, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2001.

SCHWARCZ, Lílian. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1993.

WISSEMBACH, Maria Cristina. *Sonhos africanos, vivências ladinas*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1998.

Magistério, reinações do feminino e da brancura: a narrativa de um professor negro

Cláudia Regina de Paula

Começando nossa conversa

Entre os variados sentidos aplicados ao branco e ao negro, na sociedade brasileira, em geral, considera-se o branco positivo e o negro negativo. A dicotomia caracteriza esses elementos e é veiculada no cotidiano, na mídia e nas instituições: a luz/a escuridão; o bem/o mal. Recorrendo ao dicionário, recurso muito comum na escola, encontramos as seguintes definições para branco e o (a) negro (a):

> Branco. *Adj.* Da cor da neve, do leite, da cal; alvo; cândido; claro, transparente; translúcido; diz do indivíduo de raça branca; *Fig.*sem mácula; inocente; puro; ingênuo (FERREIRA HOLANDA, 1988, p.102).
>
> Negra: *S.f.* Mulher de cor preta; escrava.
>
> Negro: *Adj.* De cor preta; sujo, encardido; preto; muito triste; lúgrube; melancólico; funesto; maldito; sinistro; perverso (*Ibidem*, p.452-453).

No intuito de compreender as relações raciais, considerando a especificidade do caso brasileiro, procuro localizar historicamente como se produziram a desigualdade e a diferença, que, ainda hoje, definem o branco e o negro, como descrito acima.

Racismo: uma construção histórico-social

A gênese da desigualdade pode ser encontrada na Grécia Antiga. O *Ethnos* (base para a noção de etnia) era o diferente, o não civilizado, o antônimo de civil e político. Os bárbaros eram considerados desprovidos de razão e incapazes de construir uma civilização. Esse conceito, embora baseado em desigualdade, é político e cultural, em princípio.

No século XVI, os bárbaros eram os povos não-cristãos, criaturas incivis que não viviam segundo os padrões culturais europeus, associando-se-lhes barbarismo e canibalismo, que conferiam subumanidade a esses grupos (SEYFERTH, 2002). A aparência física e a cultura eram elementos de selvageria daqueles considerados a antítese da sociedade européia. No pressuposto etnocêntrico, bárbaro era, portanto, inferior ao civilizado.

A classificação da diversidade humana, realizada por Carl Von Linné (1707-1778), o Lineu, naturalista sueco que, inicialmente classificou as plantas em raças ou classes, no século XVIII, colocou o europeu numa posição hierarquicamente superior aos demais, sendo o negro o mais estigmatizado de todos os grupos. Para Lineu, o *Homo Sapiens* seria do tipo:

> Americano: moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade e governado pelo hábito.
>
> Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos.
>
> Africano: negro, fleumático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
>
> Europeu: branco, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado por leis (MUNANGA, 2004, p. 25-26).

Cuvier continuou o trabalho de Lineu e dividiu o reino animal em: vertebrados, moluscos, articulados e zoófilos. E, para ele, o *Homo sapiens* se subdividia em três subespécies: caucasiana, mongólica e etiópica. Merecem destaque duas concepções raciais de Cuvier:

> a primeira, é a sua representação das raças humanas como uma hierarquia, com os brancos no topo e os negros e na base. A segunda é a sua opinião de que as diferenças de cultura e de qualidade mental são produzidas pelas diferenças no físico (BANTON, 1977, p.45).

Segundo Schwarcz (1993), o termo raça é introduzido na literatura especializada no início do século XIX, por Georges Cuvier, que inaugura a idéia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos.

Nos séculos XVII e XVIII os biólogos acreditavam no paradigma bíblico da descendência una da humanidade. Para os monogenistas, a criação divina compreendia um número limitado de espécies que permaneciam imutáveis.

Explicavam as diferenças fenotípicas pela dispersão pós-dilúvio, entretanto, essa tese não conseguia explicar as demais diferenças (culturais) entre os povos, mas foi uma teoria dominante até meados do século XIX. A partir daí, surge a versão poligenista, herética para os modelos da época, porque contestava o dogma monogenista da Igreja e acreditava na existência de vários centros de criação, que corresponderiam às diferenças raciais observadas (SCHWARCZ, 1993).

O debate entre as correntes monogenistas e poligenistas se transforma com a publicação de "A origem das espécies", em 1859, por Charles Darwin. A tese evolucionista foi sendo apropriada por vários campos de conhecimento. Segundo Arendt (1989, p. 209), o darwinismo criou dois conceitos importantes: "sobrevivência dos mais aptos" (camadas superiores da sociedade) e a teoria da evolução humana a partir da vida animal, que originaram a eugenia[1]: "bastava transformar o processo de seleção natural, que funcionava às ocultas do homem, em instrumento racional, conscientemente empregado".

Essas teorias raciais dominavam o mundo naquela época. Aqui no Brasil, as doutrinas evolucionistas, positivistas e darwinistas, chegaram a partir de 1870. O "darwinismo social" ou "teoria das raças", eram contrários à miscigenação, uma peculiaridade brasileira. Essa nova perspectiva acreditava que não se transmitiam caracteres adquiridos, nem mesmo por um processo de evolução social. Dessa forma, enalteciam a existência de "tipos puros" e entendiam a mestiçagem como sinônimo de degeneração racial e social (SCHWARCZ, 1993). De acordo com Edward Telles,

> O branqueamento prescrito pelos eugenistas tornar-se-ia a sustentação principal da política de imigração do Brasil. Assim, como em outros países latino-americanos, a elite no Brasil trouxe e subsidiou imigrantes europeus para 'melhorar a qualidade' de sua força de trabalho e substituir os ex-escravos. O estado de São Paulo em particular, em conluio com os fazendeiros de café, encorajou, recrutou e subsidiou a imigração européia, enquanto o governo federal restringia a imigração asiática até 1910.
>
> [...] Esperava-se que os imigrantes brancos acabassem se mesclando à população nativa, de modo a diluir a grande população negra. (TELLES, 2003, p. 46).

1 O termo eugenia – eu: boa; genus: geração – foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton. Na época, conhecido por seu trabalho como naturalista e geógrafo especializado em estatística, escreveu seu primeiro ensaio na área da hereditariedade humana em 1865, após ter lido *A origem das espécies* (SCHWARCZ, 1993, p. 60).

A miscigenação foi incentivada como princípio de sociabilidade e inexistência de racismo no Brasil. Entretanto, é na obra "Casa Grande e Senzala", de Gilberto Freyre (2004), que o conceito de miscigenação perde a conotação pejorativa para se transformar num símbolo da cultura nacional.

O mito da democracia racial brasileira revelou-se útil à dominação. Esse discurso contempla uma elite branca que, diferentemente de outros países que institucionalizaram o racismo, camuflou essa dominação racial e produziu desigualdades que vitimaram negros e mestiços:

> É que, quando acreditamos que o Brasil foi feito de negros, brancos e índios, estamos aceitando sem muita crítica a idéia de que esses contingentes humanos se encontraram de modo espontâneo, numa espécie de carnaval social e biológico. Mas nada disso é verdade. O fato contundente de nossa história é que somos um país feito por portugueses brancos e aristocráticos, uma sociedade hierarquizada e que foi formada dentro de um quadro rígido de valores discriminatórios (DA MATTA, l990, p. 46).

O que caracteriza os seres e as sociedades humanas, não é a similaridade e sim a diferença. E essa diferença é o que nos unifica como seres humanos. (HALL, 2003; TODOROV, 1993; GEERTZ, 1987, 1997). Entretanto, são essas diferenças que têm servido de base para construção de fenômenos etnocêntricos. E esses, constituem ponto de partida para o preconceito, em múltiplas dimensões (racial, moral, social, religioso, etc):

> Alguns fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia considerado como um lexical mais cômodo que o de raça, em termos de "fala politicamente correta". Essa substituição não muda nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo (MUNANGA, 2003, p. 42).

Para Taguieff [2] (1995, apud D'ADESKY 2001, p.46), não basta fazer uma tentativa de eliminar do vocabulário o termo raça, numa ação anti-racista, o que seria, para ele, "uma eugenia lexical negativa que crê matar o racismo eliminando a palavra". Segundo Antônio S. Guimarães,

> fica muito difícil imaginar um modo de lutar contra uma imputação ou discriminação sem lhe dar realidade social. Se não for a "raça", a quem atribuir as discriminações que somente se tornam inteligíveis pela idéia de "raça"? (GUIMARÃES, 1999, p. 25).

Nesse estudo, portanto, utilizo o conceito de raça numa perspectiva sociológica.

2 TAGUIEFF, Pierre-André. *Le fins de l'antiracisme*. Paris: Editions Michalon (1995).

Em estudos comparativos entre Brasil e Estados Unidos, com base na raça, a complexidade do caso brasileiro se evidencia. Aqui o preconceito é "de marca", enquanto nos Estados Unidos é de origem (hipodescendência). Essa construção do fenótipo tem origem na democracia racial como mito fundador do brasileiro.

O racismo brasileiro é naturalizado. Por isso, não pode ser comparado a outras sociedades, pois está ligado a uma estrutura hierarquizada. Para Guimarães (1999), é exatamente essa estrutura "estamental" que o naturaliza, e não a estrutura de classes como se pensava. Para combatê-lo é preciso, portanto, combater a institucionalização das desigualdades de direitos individuais. Essa "invisibilidade" do racismo brasileiro enfraquece as ações de luta contra manifestações discriminatórias.

Identidades plurais

O pertencimento a determinado grupo de referência e a afirmação da identidade coletiva são elementos que fortalecem a construção da identidade individual e vice-versa. Além desses, a língua, a religião, o território e a história, também são parte dessa construção identitária.

Essa busca pela identidade (individual ou coletiva) na sociedade contemporânea, segundo Castells, torna-se "fonte básica de significado social". Tal fato resulta da crise das instituições, da desestruturação das organizações e do enfraquecimento dos movimentos sociais. O que Hall (2003) chama de descentração do sujeito moderno, em que as identidades estão sendo deslocadas ou fragmentadas, abalando os quadros de referências dos indivíduos: "As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui, visto como um sujeito unificado" (HALL, 2003, p. 7).

Do ponto de vista antropológico ou sociológico as identidades são todas construídas, não havendo, portanto uma essência, uma identidade "natural", mas um conjunto de significados baseados na diversidade. De acordo com Cunha Jr.,

> A imagem do africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria. Imagem construída pela persistência das representações africanas como a terra dos macacos, dos leões, dos homens nus e dos escravos. Quanto aos povos asiáticos e europeus as platéias imaginam, castelos, guerreiros e

> contextos históricos, sociais e culturais.[...] Há um bloqueio sistemático em pensar a África diferente das caricaturas presentes no imaginário social brasileiro (CUNHA JR., 1997, p. 58).

Cultura e subjetividade são referenciais identitários. Neste contexto, como se constrói a auto-estima afrodescendente, que tem sua história, sua ancestralidade e cultura negada ou inferiorizada?

A identidade afro-descendente se constrói em meio aos apelos da mídia e da sociedade como um todo, do padrão branco. Embora dados do último Censo do IBGE calculem em 46% a população negra brasileira, ainda assim, prevalece a hegemonia branca, que se consolida como ideal a ser atingido.

Como o preconceito racial no Brasil está baseado em traços fenotípicos, aqueles que não conseguem escapar dessas "marcas" visíveis, como cabelo, nariz, lábios e tom de pele, podem experimentar o conflito, a não aceitação do corpo:

> A identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo.[...] Um corpo que não consegue ser absolvido do sofrimento que infringe ao sujeito torna-se um corpo perseguidor, odiado, visto como foco permanente de ameaça de morte e dor (COSTA, 1983, p.6).

Homens e mulheres negras têm sido vítimas desse sofrimento: a crescente "ideologia do embranquecimento". Na escola, essa realidade não é diferente para meninos e meninas negras, diante do silêncio em torno da questão racial, dos preconceitos veiculados e velados. Professores apáticos diante da diversidade, com velhas respostas, para velhos problemas, presos ao conceito classista que não oferece respostas ao dilema da desigualdade racial. Como nossos professores negros enfrentam essa complexa realidade? Reproduzem os mesmos discursos, ou suas experiências já permitem um posicionamento crítico?

Procuro analisar o papel do homem professor nessa esfera feminina chamada escola. Como esse profissional lida com a hierarquização escolar e com as questões subjacentes de dominação e poder no cotidiano da escola? Ele reproduz a dominação masculina no seu ambiente de trabalho?

Segundo Scott (1991, p.14), o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo uma forma primeira de significar as relações de poder.

Pesquisas antropológicas, em diferentes culturas, demonstram que a subordinação feminina se dá no plano material, político e simbólico (NOLASCO, 2001). No entanto, é preciso considerar que os homens são

cotidianamente desafiados a manterem o *status* do macho. E, nesse sentido a dominação masculina não está somente sobre as mulheres, mas também na competição entre os próprios homens e na dominação de uns sobre os outros. Nessa hierarquização social, o referencial dominante é o do homem, branco, heterossexual, ocidental, cristão. A naturalização da ordem social masculina, no espaço público ou privado, marca a divisão sexual e social de forma assimétrica, sendo a dominação incorporada.

Bourdieu (2002) analisa o quanto o privilégio masculino é também uma cilada, na medida em que impõe ao homem o dever de afirmar sua virilidade a todo tempo, tornando essa exigência cotidiana um verdadeiro fardo:

> Como a honra – ou a vergonha, seu reverso, que, como sabemos, à diferença de culpa, é experimentada diante dos outros –, a virilidade tem que ser validada pelos outros homens, em sua verdade de violência real ou potencial, e atestada pelo reconhecimento de fazer parte de um grupo de 'verdadeiros homens'. Inúmeros ritos de instituição, sobretudo os escolares ou militares, comportam verdadeiras provas de virilidade, orientadas no sentido de reforçar solidariedades viris (BOURDIEU, 2002, p.65).

A voz de João

João é negro e professor. Tem 45 anos, é divorciado com três filhos. Nasceu numa família humilde de sete irmãos, que sempre viveu na Baixada Fluminense (Região Metropolitana do Rio de Janeiro). Filho de um mestre-de-obras e de uma dona de casa, graduado em História e Geografia, em universidade pública, é o único da família com curso superior. Cursou o mestrado em Educação numa instituição privada, mas o curso ainda não foi reconhecido. Atualmente leciona em cinco escolas, três públicas e duas particulares, para manter a pensão das filhas do primeiro casamento, a família atual e ainda contribuir com o sustento dos pais.

Militou no movimento popular e no Partido dos Trabalhadores; foi fundador da Associação de Moradores do seu bairro; e milita também no movimento negro, onde acredita ter tido sua identidade racial realmente construída:

> [...] O que eu aprendi no PT me serve até hoje, mas acho que minha grande escola foi o movimento negro, onde tive a oportunidade de ter uma identidade [...] uma identidade racial [...] prestar atenção no que é cultura [...] no que é ser negro, toda essa problemática, e não ver o negro como o pobre coitado da sociedade, mas sim dentro de uma conjuntura que lhe foi

> imposta e que lhe é imposta, pelas forças dominantes [...].
>
> [...] Acho que foi mais ou menos nos anos 80, que essa identidade aflorou.

Relata ainda experiências da época em que atuava no Partido dos Trabalhadores, ao lado de uma parlamentar. Considera que suas causas incluem o negro e a mulher.

João relembra tempos difíceis na infância. Seu pai trabalhava sozinho para sustentar toda a família. Sua mãe era dona de casa e seu o pai não permitia que ela trabalhasse fora, segundo ele, tendo em vista a quantidade de filhos, isso seria realmente difícil.

Sua família morava numa casa que pertencia a seu padrinho, um corretor de imóveis. Moraram de favor por muitos anos numa boa casa, depois se mudaram para uma casa menor, do mesmo proprietário. Esse padrinho presenteou o afilhado (João) com um terreno, onde foi construída a casa que seus pais vivem até hoje.

Diz que não conheceu seus avós, apenas o padastro de seu pai, que ele considerava avô. Diz que ele pertencia a uma religião de matriz africana, mas não sabe ao certo se candomblé ou umbanda. João e família visitavam esse terreiro em algumas épocas do ano, para serem bentos. Na adolescência participou, por algum tempo, de um grupo jovem da comunidade católica de seu bairro. Considera-se ateu e acredita que a formação acadêmica contribuiu para isso, porém respeita todas as religiões.

Cursou as séries iniciais do ensino fundamental, antigo primário, na escola pública, mas depois ingressou na rede privada:

> Depois eu tive que ir para uma escola particular, porque era extremamente difícil ter uma vaga na escola pública, até porque escola pública, na época, era para classe média e não para o pobre, como é hoje [...] os mais pobres. E, era uma dificuldade, tinha que dormir na rua, a noite toda [...] esperar uma vaga [...] e não sei o quê.

A escola pública de que João se recorda data dos anos sessenta do século XX, marcada pela ditadura militar. Pós-golpe, a repressão ao movimento estudantil e seus representantes e as reformas decorrentes dos Acordos MEC/Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) atrelavam o sistema educacional, ao modelo econômico dependente da política americana para a América Latina. Como principais medidas de caráter autoritário na educação, naquele momento, tivemos a

transformação dos grêmios em centros cívicos, a criação das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) e o ensino tecnicista[3] que atendesse à demanda de formação de mão-de-obra especializada para a indústria em expansão.

Da adolescência, o entrevistado recorda limites e regras de comportamento para ele e seus irmãos. Disse ter tido poucas namoradas; o único namoro sério foi com a mãe de suas duas filhas, de quem hoje é divorciado. Embora sua família "aconselhasse" relacionamentos inter-raciais, diz que apenas depois de divorciado teve alguns breves envolvimentos com mulheres brancas:

> [...] eu cresci ouvindo que a gente deveria casar com branca pra embranquecer a raça [...] coisa falada lá em casa, normalmente [...] minha mãe falava isso, meu pai, mas não tinha esse sentido [...] ele nunca falava que nós éramos inferiores, sempre apontava para o cabelo liso, para as feições "finas" do branco [...] aquilo também me inquietava, mas também não tinha como responder [...] isso na infância.

Sua ex-mulher não foi imediatamente aceita por seus familiares. Quando a conheceu numa festa, seu irmão foi quem chamou sua atenção (negativamente) para ela, chamando-a de "negra feia". Também seu pai disse não ter gostado dela no início. A despeito de tudo, João reconhece que seus relacionamentos foram em sua maioria com mulheres negras, assim comoos de seus irmãos.

João começou a trabalhar quando cursava o equivalente à oitava série do ensino fundamental. Interrompeu seus estudos ao ingressar no quartel e retomou-os imediatamente depois de concluído o serviço militar. Concluído o ensino médio, ficou cinco anos sem estudar e assim justifica:

> Depois que eu terminei o ensino médio eu dei uma parada de cinco anos, porque eu estava perdido. Perdido [...] nesse tempo eu casei, descasei, aí que eu resolvi fazer História [...] foi um período de cinco anos, porque isso tem uma explicação [...] não parei porque eu quis, refletidamente. Porque não tinha perspectiva nenhuma [...] ninguém chegava a dizer o que era uma faculdade pra mim [...] o meu universo, de colegas, parentes, com algumas exceções de umas primas que moram longe, essas sim tinham nível superior, mas também não conversavam com a gente [...] Era assim, eu não tinha perspectiva de curso superior, como se faz, enfim, o que eu ia fazer?

3 A educação tecnicista se baseava no modelo taylorista de produção. Exigia racionalidade, planejamento, organização e operacionalização de objetivos no trabalho pedagógico, o mesmo processo que separa a concepção da execução.

Na sociedade brasileira são intrínsecas as relações entre exclusão, preconceito e discriminação, pois, como prática comum, a diferença se reconfigura em desigualdade, em algumas situações de forma muito clara e em outras de forma sutil e complexa. Esta prática cotidiana aparece nos mais diferentes espaços sociais. A falta de perspectivas e referenciais que João vivencia na juventude reflete a desvantagem social, educacional e econômica decorrentes do pertencimento racial, conforme afirma Henriques (2001), ao analisar a escolaridade média de adultos brancos e negros entre os nascidos entre 1929 e 1974. Embora o crescimento dos índices de escolaridade para ambos os grupos seja evidente, permanece o diferencial da discriminação racial, percebidos na estabilidade dos dados através das gerações:

> Um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens — a mesma observada entre seus avós.
>
> (...) Estima que 55% do diferencial salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional, sendo uma parte derivada da discriminação gerada no interior do sistema educacional e outra parte da herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes (HENRIQUES, 2001)

Quando cursou a universidade, João encontrou as dificuldades inerentes ao grupo social à que pertencia. Teve que conciliar estudo com trabalho, sustento da família, e, além disso, superar a distância do campus para sua residência. Deixar de trabalhar não era possível, então a solução foi morar próximo à universidade. Esse episódio marca a urgência de políticas de ação afirmativa que garantam a permanência de estudantes negros na universidade. É preciso garantir uma alimentação de qualidade, alojamentos, bibliotecas, bolsas, etc. Essas ações[4], para muitos, seriam condicionantes para o êxito acadêmico:

> Eu menti para entrar na Casa do Estudante em Niterói e ficava lá nos finais de semana estudando. Menti porque na época não aceitavam pessoas trabalhando e casadas ou divorciadas, ou pelo menos com filhos. Isso era uma norma, então eu menti. Eu já era divorciado e trabalhava [...] Tinha que trabalhar para pagar pensão porque eu nunca fui de fugir às minhas responsabilidades. Eu disse que era solteiro e não tinha filhos e que minha família era pobre tal, tal e tal e aí passei pela comissão. Mas foi assim que eu tive que fazer senão não daria. Morei na Casa do Estudante uns três ou quatro anos.

4 O conceito de ação afirmativa pode ser encontrado em Gomes (2001 p.41): "um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego".

> *(...) Na faculdade a gente percebe o lugar que te impõem*. Eu tive amigas, brancas, na faculdade [...] agora, aqueles colegas que freqüentam a sala, que não fazem amizade [...] e as pessoas se afastavam de você, nem sentava perto [...] coisa desse gênero. Só aquelas pessoas mesmo que te conheciam [...].

A realidade de estudantes negros em um espaço elitista e branco, como a universidade pública brasileira, mostra que ainda faltam àqueles que furaram o bloqueio e ultrapassaram as barreiras da hierarquização racial, referenciais para se espelharem e superar o estigma de inferioridade a eles, atribuído:

> Para o negro que chega até a universidade paira sempre a dúvida sobre a sua “capacidade intelectual” para estar ali. No fundo seria a mesma atitude de “suspeição” que o ronda em todos os lugares a que tem acesso. Nem a universidade, um lugar tão mais “politizado” que a maioria dos outros espaços públicos, onde pode ser encontrada a “academia”, está incólume a este tipo de expectativas em relação aos negros. [...] Em geral espera-se dele *a priori*, um desempenho mais fraco, uma bagagem cultural mais deficiente. (TEIXEIRA, 2003, p.154).

Os indicadores que confirmam as desigualdades raciais na estrutura da sociedade brasileira, comprometem a busca por referenciais positivos. Considerando-se que, do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais; que dos 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros; que dos 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros. (HENRIQUES, 2001).

O quadro abissal da desigualdade existente entre os segmentos negro e branco – no que diz respeito aos níveis de escolaridade, mercado de trabalho, analfabetismo e tratamento diferenciado no tocante às oportunidades – é analisado em geral, através de fatores socioeconômicos. Entretanto, muitas destas concepções desconsideram os processos históricos vivenciados pelos negros e seus desdobramentos na vida e no exercício de direitos de milhares de descendentes da Diáspora Negra.

Nesse sentido, João entende que o conhecimento que adquiriu no movimento negro fortaleceu seu discurso anti-racista. Sua postura, seriedade e competência, parecem ter inibido ações discriminatórias no seio da escola. As brincadeiras e piadas racistas eram rebatidas por ele e serviam de alerta aos demais. Os que o conhecem já não se permitem tais atitudes: “No nível de direção também não [...] eu sempre me impus”. Talvez isso tenha inibido qualquer manifestação de cunho racial, em sua opinião:

> Quando eu decidi ser professor e já participando do movimento negro eu aprendi uma coisa: pra gente se impor no mundo do branco, lembrando Florestan Fernandes, tem que ter conhecimento e conhecimento de causa.

Para João, a escola[5] ao silenciar as questões relativas ao negro, à história da África e sua cultura, favorece ações discriminatórias. Nesse sentido, é exatamente esse silêncio e os estereótipos negativos acerca do negro que lhe causam a angústia da discriminação. A religião afro-brasileira tratada como demoníaca; a imagem subserviente do negro nos livros didáticos; e o padrão da família brasileira lhe incomodam.

A consciência racial de João foi construída nas interações sociais e fortalecida pela participação no movimento popular. Pode ser identificada com o que Castells (1999) chama de identidade de projeto, na medida em que atua pela transformação social.

Encerrando nossa conversa...

João é um homem determinado. Sua trajetória está marcada pelo caráter étnico da desigualdade brasileira. Embora as adversidades tenham adiado parte de seus projetos, encontrou saídas para vencê-las.

A exclusão educacional no Brasil é um processo histórico e de longa duração. Superamos a exclusão explícita do sistema formal dos tempos coloniais e avançamos para a "universalização do ensino". A oferta de educação para todos, discurso corrente nas políticas governamentais, está longe de atender nossa diversidade sócio-cultural. A expansão do ensino e a conseqüente ampliação de vagas na escola pública promoveram um fosso ainda maior entre os modelos de educação, fortalecendo a criação de uma escola dualista: a que oferece formação que pode se estender até os graus superiores para uma elite e a que se restringe ao aprendizado elementar da leitura e escrita e ao possível encaminhamento para profissionalização, reservada a maior parte da população brasileira (ARANHA, 1996).

Como se vê, a educação oferecida pela escola, não tem contribuído na desconstrução de estereótipos negativos acerca da população negra, realidade constatada por João, e que muito lhe angustia. No seu entendimento, para

5 As pesquisas sobre a história da educação pública no Brasil vêm revelando que a escola (física e simbolicamente) foi consolidando-se como o lugar mais apropriado para a formação das novas gerações. Nela foi sendo construída uma cultura escolar (...) que não se articula em torno do conhecimento, mas da possibilidade de criar uma instituição ordenadora da vida social" (Farias Filho, apud PESSANHA, 2004).

destruir tais estereótipos, é necessário manter-se informado, pois para se impor no mundo de valores brancos, é preciso ter conhecimento. Aqui assume a identidade de resistência, entendida nos termos de Castells (1999) como elemento na luta contra a opressão e a hostilidade que o padrão hegemônico branco anuncia. O referencial para o negro afirmar-se ou negar-se é branco. Segundo Santos, a espontaneidade é um direito negado, é preciso estar alerta: "Há que estar sempre em guarda. Defendido. 'Se impor' é colocar-se de modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentor dos valores de pessoa, digno de respeito, portanto" (SOUZA, 1983, p. 27).

Para se impor, naquele espaço, é preciso munir-se de conhecimento, que lhe garantam respeitabilidade e isso, ao que parece, ele conseguiu.

Referências bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2 ed. rev. e atual, São Paulo: Moderna, 1996.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo.* São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BANTON, Michael. *A idéia de raça.* Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina.* 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade.* (A era da informação: economia, sociedade e cultura; *v. 2)* São Paulo: Paz e Terra. 1999.

CUNHA Jr., Henrique. *A História Africana.* Florianópolis. Cadernos NEN, nº 2, 1997.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo:* racismo e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DA MATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1994.

FERREIRA HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Dicionário Aurélio escolar da língua portuguesa.* 1ª ed.,Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil:* evolução das condições de vida na década de 90.Texto para discussão nº 807. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* 8.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Joaquim Barbosa. *Ação afirmativa e o princípio constitucional de igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. *Racismo e anti-racismo no Brasil.* São Paulo: Editora 34, 1999.

MUNANGA, Kabengele. "Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia".In: BRANDÃO, André A. P. (org.) *Cadernos PENESB,* v.5, 2004.

NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade.*Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PESSANHA, E.C., DANIEL, Mª E.; MENEGAZZO, Mª Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, nº 27, Set/Out/Dez 2004.

SCOTT, Joan. *Gênero*: uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila, Recife, 1991.

SCHWARCZ, Lília Moritz.*O espetáculo das raças:* cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, Giralda. "O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo". In: *Racismo no Brasil.* São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se Negro.*Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TEIXEIRA, Moema De Poli. *Negros na universidade*: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira*: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

A formação de educadores(as) na perspectiva etno-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004)

Lauro Cornélio da Rocha

Introdução

Em se tratando de questões relativas à construção de estratégias anti-racistas em geral e, especificamente, na educação, é importante que se faça uma análise da conjuntura brasileira. E, sobretudo, analisar de que forma os problemas ou atitudes de órgãos, instituições e governos atingem direta ou indiretamente a população negra.

Nós, educadores(as), não poderíamos antes – muito menos na atualidade – pensar a Unidade Educacional[1] como ente à margem das relações sociais e étnicas travadas na sociedade brasileira. Pensar a educação hoje é pensá-la na perspectiva de construir uma sociedade capaz de assegurar direitos sociais, econômicos, políticos e culturais a todos os brasileiros.

A trajetória da educação no Brasil, na perspectiva da democracia racial, nega a existência do referencial histórico, social, cultural e econômico do africano e ainda não incorporou conteúdos afro-brasileiros nos currículos escolares. Embora tenhamos muita notícia de discriminação racial nas escolas, quando há um processo ou acusação de racismo, educadores(as) tendem a atribuir aos vitimizados a culpa pela opressão sofrida.

Desde o início, o Movimento Negro busca traçar políticas de combate à discriminação racial e de reparação de desigualdades na educação. O salto qualitativo dado ao longo dos anos deveu-se principalmente a: a) ação de educadores(as) negros(as), que colocaram a discussão nos programas de suas disciplinas ou em atividades culturais; b) mais recentemente, um expressivo número de negros(as) presentes nas estruturas governamentais iniciaram um

1 Compreende os Centros de Educação Infantil (antigas creches), Escolas de Educação Infantil, Escolas de Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de São Paulo.

processo de discussão e proposições; c) organizações não-governamentais, que em vários estados da Federação propõem ações e sistematizam a produção que existe em termos nacionais referente à educação e relações raciais; e d) Centros ou Núcleos de Estudos Africanos e Afro-brasileiros dentro das universidades.

Os governos, por sua vez, sempre foram tímidos ao propor e aplicar políticas de combate ao racismo através de suas secretarias. Apenas na década de 1990 ampliam-se as propostas de políticas públicas de governos estaduais e municipais, sobretudo, no que diz respeito à aprovação de leis, decretos e portarias, visando à promoção da igualdade etno-racial no contexto escolar.

Essa realidade nos convocou a um repensar da prática pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão 2001-2004, e a buscar um movimento de reorientação curricular que contemplasse a diversidade étnica no currículo, ao mesmo tempo que exigisse uma reformulação no processo de formação permanente/continuada de educadores(as) numa Rede Municipal de Ensino com mais de um milhão de alunos(as), dezenas de milhares de educadores(as) e mais de mil e duzentas Unidades Educacionais.

Essa reflexão inicial nos ajuda a definir o racismo como opressão, desigualdade sistemática de poder e oportunidades, gerada por uma estrutura social exploradora, originária de uma ideologia na qual grupos racialmente discriminados são portadores de características inerentes, que emergem de relações históricas justificadoras da opressão.

A sociedade brasileira foi marcada desde o início, na sua constituição, por elementos étnicos diferentes. Negros e índios foram marcados com o estigma da inferioridade. 504 anos depois, a situação se perpetua: exclusão de melhores empregos, salários, processo educacional e qualidade de vida.

Em princípio, a ignorância e o senso comum poderiam atribuir aos vitimizados a "culpa" pela opressão sofrida, mas uma reflexão histórica nos permite afirmar que a ausência de políticas públicas que beneficiassem estes grupos étnicos foi fundamental para o processo de marginalização.

A fase de denúncia desta situação está no fim. Dados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento Humano da ONU, que medem a qualidade de vida a partir de três indicadores, renda per capita, expectativas de vida e educação, apontam o peso da escravidão, a ausência de políticas públicas para a população negra no pós-abolição, o capitalismo e o racismo como fundamentais para jogar a população negra para o "fundo do poço".

O próprio governo federal reconhece, através de seus órgãos de pesquisa, indicadores sociais de distorções entre negros e brancos no campo educacional, no rendimento, no acesso à saúde, etc.

É importante ressaltar que, embora as políticas públicas universalistas atinjam grande parcela da população negra, é necessário implementar, com base em dados existentes no país, políticas públicas específicas, focadas na melhoria da qualidade social da educação.

Neste sentido, entramos na fase de sermos cada vez mais questionadores e propositivos. E se faz necessário buscar responder algumas questões básicas na educação: como corrigir as distorções educacionais? Qual o papel dos educadores no combate ao racismo? Ou, por que é tão difícil discutir práticas racistas no interior das escolas?

Essas questões nos colocam o desafio atual da educação, no sentido de implementar uma política de combate ao racismo e promoção da igualdade racial. Para isso, dois fatores são fundamentais: investimento na educação pública e uma proposta de formação dos educadores centrada na reflexão sobre as desigualdades raciais que permeiam o espaço escolar.

O educador como mediador do processo de transformação na escola deve atuar contra a exclusão e pela promoção da igualdade. Essa é a única forma, no nosso entendimento, de construir uma escola plural e democrática, e, fundamentalmente, trabalhar uma visão de educação voltada para a humanização.

Ao olhar a escola, a sala de aula, o educador comprometido na Promoção da Igualdade Racial deverá "desarmar o espírito", buscar compreender a discriminação e os preconceitos embutidos na postura, linguagem e prática escolar; muitos deles construídos historicamente pela mentalidade escravista que permeia a sociedade.

É necessário que os educadores assumam o compromisso com a perspectiva multicultural da educação. Ultrapassar os limites de ações pontuais para fazer com que no cotidiano das escolas as políticas educacionais de combate ao racismo façam parte da discussão sobre Reorientação Curricular, (re)construção do Projeto Político-Pedagógico e Formação Permanente dos Educadores.

Essas ações deverão ter como fundamento a concepção de Educação Popular[2], a metodologia dialógica na produção do conhecimento e capaz de contemplar as maiorias excluídas do processo educacional.

Políticas públicas etno-raciais da Secretaria Municipal de Educação

A Secretaria Municipal de Educação, desde o início do governo, em 2001, desenvolveu ações que dizem respeito às discussões etno-raciais. Uma primeira ação foi a produção de 440 mil exemplares de um gibi, "Zumbi e o Dia da Consciência Negra", para alunos(as) do Ensino Fundamental II, educadores(as) e funcionários(as) da rede municipal de ensino. Esse material, que falava da trajetória África-Brasil da população negra, visava a sensibilizar a rede para as questões relativas ao negro brasileiro.

Formou-se um grupo de educadores(as) atuantes nas Coordenadorias de Educação das Subprefeituras, órgãos responsáveis pelo trabalho com as Unidades Educacionais. Esse grupo se encarregou de pensar, junto com os(as) demais educadores(as), em cada uma das regiões, ações no sentido de mudança de postura no trato com questões relativas ao preconceito, discriminação e racismo.

Nos encontros de Formação e Acompanhamento que eram realizados com os integrantes das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras, as discussões relativas à Educação e Relações Raciais foram motivadas por vários(as) convidados(as), na perspectiva de fortalecer as ações que estavam em desenvolvimento nas Coordenadorias e Unidades Educacionais.

Por meio do Projeto Vida, foram realizadas outras ações e lançada a campanha Novembro Negro, nos anos de 2002 e 2003, com seminários discutindo Negro e Educação. Foi lançado o vídeo Narciso Rap e colocada na Rede Municipal de Ensino uma Bibliografia Afro-brasileira, com mais de 30 títulos distribuídos para todas as Unidades Educacionais, para subsidiar a Formação dos(as) Educadores(as).

2 Nascida nos anos 1970 como ferramenta de transformação social e libertação dos povos. Aqui, educação é entendida como busca de respostas criativas e cada vez mais estratégicas, de acordo com as necessidades particulares de cada realidade. Implica ver a educação para além dos muros da escola, implica autonomia, liberdade, capacidade de ação, ser protagonista, ser sujeito. Segundo Paulo Freire, a educação Popular é substantivamente política e adjetivamente pedagógica.

Nesse movimento feito na rede, o Círculo de Leituras da Diretoria de Orientação Técnica desencadeou em 2004 o processo de formação para três mil educadores(as): Equipes Técnicas das Coordenadorias de Educação, Coordenadores Pedagógicos e Orientadores de Sala de Leitura; com o projeto "Construindo uma prática de promoção da igualdade racial a partir da bibliografia afro-brasileira da SME/SP", objetivou fundamentalmente capacitar educadores(as) para produzir materiais didáticos para a abordagem do tema na sala de aula e para a utilização da bibliografia afro-brasileira distribuída nas Unidades Educacionais.

A aprovação da Lei 10.639/03[3] deu impulso significativo às ações das Coordenadorias de Educação e Unidades Educacionais, na perspectiva de discutir o racismo no sistema educacional brasileiro e o papel da legislação na construção/desconstrução do mesmo.

Consideramos expressivos os resultados conseguidos pela Rede Municipal de Ensino ao longo dos quatro anos de governo: várias Coordenadorias de Educação realizaram ciclos de debates, palestras e troca de experiências entre educadores(as), buscando formação para reflexão e ação nas Unidades Educacionais. Foi grande a participação de educadores(as) da rede no I Prêmio Educar Para Igualdade Racial, promovido pelo CEERT[4] e outras organizações governamentais e não-governamentais em 2002. O mesmo ocorreu com a segunda edição do prêmio em 2004. Realizamos em 2003 a I Conferência Municipal de Educação, com o lançamento do caderno temático "Leitura de Mundo, Letramento e Alfabetização: Diversidade Cultural, Etnia, Gênero e Sexualidade". Em parceria com o Centro de Estudos Portugueses da Faculdade de Letras da USP, realizamos o II Encontro de Escritores Africanos de Língua Portuguesa. Participamos, como rede, do curso (Re)construindo a História da África, promovido pelo NEINB/Universidade de São Paulo. Construímos em 2004 a Revista EducAção nº 5, com o tema "Gestão, Currículo e Diversidade". Nas Reuniões Gerais de Pólos (2001-2004), que aconteceram duas vezes por ano durante a gestão, educadores(as) apresentaram suas experiências no trato com práticas de igualdade etno-raciais no ambiente escolar. No III Congresso Municipal de Educação (2004), o tema foi recorrente em várias mesas de apresentação de ações nas Unidades Educacionais.

3 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

4 www.ceert.org.br

Assim, a Secretaria Municipal de Educação, atendendo aos princípios de descentralização, autonomia e participação, e numa perspectiva de fortalecer processos de inclusão, humanização e de cidadania ativa, busca a apropriação, manifestação e produção cultural das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, com seus marcadores identitários próprios, visando a garantir as discussões curriculares, integradas à gestão e à formação, a partir da problematização das práticas, para que o currículo vivenciado possa considerar e incorporar as questões etno-raciais no cotidiano das Unidades Educacionais.

O processo de formação de educadores(as) na rede municipal de ensino de São Paulo

No bojo dessas discussões, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo se colocou na postura de implementar ações de promoção da igualdade racial no ambiente escolar. Não se optou pela criação de um órgão específico, o entendimento era de que a discussão deveria permear alguns setores estratégicos: Projeto Vida e Diretoria de Orientação Técnica que, através do gabinete, responsabilizava-se pela Formação Permanente de Educadores(as) das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras e Círculo de Leituras, responsável pela política de leitura para a rede.

O tema aqui apresentado permeou o cotidiano das Unidades Educacionais e trouxe questões conhecidas por educadores(as) e educandos(as). O que houve de novo foi a busca de caminhos, em conjunto, para avançar na qualidade da educação oferecida à população da cidade de São Paulo, trabalhando com a perspectiva etno-racial.

Esse tema esteve ancorado no processo de formação e acompanhamento desencadeado na cidade desde 2001, na perspectiva da consolidação dos princípios e dos eixos presentes nas diretrizes traçadas pela Secretaria Municipal de Educação para a gestão 2001-2004, envolvendo as equipes da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras (CE).

A política educacional pública da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo fundamentou-se nas diretrizes: a) Democratização da Gestão; b) Democratização do Acesso e Permanência; e c) Qualidade Social da Educação.

É importante ressaltar que essas diretrizes perpassavam toda a organização do trabalho político-pedagógico. Elas foram pensadas, definidas e situadas no contexto histórico, cultural, social, econômico e político de uma cidade que apresenta acentuado quadro de desigualdades sociais e raciais, que se manifestam a partir de sua estrutura geográfica. Carências em termos de saúde, educação, moradia, emprego e habitação estão concentradas nas áreas periféricas.

A indissociabilidade das diretrizes se explicitava no investimento na formação permanente dos educadores e educadoras, centrada nas práticas educativas das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras e das Unidades Educacionais.

A Diretoria de Orientação Técnica, órgão responsável pela Formação Permanente dos Educadores e Educadoras da Rede Municipal de Ensino, realizou encontros de Formação de Formadores com representantes (Coordenadores(as) de Educação, Supervisores(as) e Equipe Pedagógica) das 31 Coordenadorias de Educação e construiu, ao longo desse período (2001-2004), documentos[5] que explicitavam a concepção de política educacional.

A Formação de Educadores(as) implementada pela Diretoria de Orientação Técnica – no diálogo com as Coordenadorias de Educação das Subprefeituras – teve por base: a) a concepção de currículo na perspectiva da diversidade; b) a Gestão Democrática; c) a Formação e Acompanhamento; d) a apropriação dos espaços públicos e uso das potencialidades culturais e de lazer da região, através dos Centros Educacionais Unificados (CEUs).

Esse processo visava a aprofundar os referenciais teóricos da política educacional; a socialização e problematização das práticas; o acompanhamento das ações educativas; e a implementação de um projeto político-pedagógico que expresse nossa construção de uma escola pública de qualidade para todos e todas.

Iniciamos, no ano de 2003, o diálogo sobre Formação Permanente dos(as) Educadores(as) da Rede Municipal de São Paulo na perspectiva etno-racial pensando o "Currículo na Perspectiva da Diversidade", no qual o currículo é

---

5 Entre esses documentos estão: o documento sobre Projeto Político Pedagógico; as Revistas EducAção 1, 2, 3, 4 e 5; o Caderno Temático nº 1 – Leitura de Mundo, Letramento e Alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade; os cadernos "Uma nova EJA para São Paulo"; a Coleção Círculos de Formação do MOVA/SP; e o Caderno Temático nº 2 – Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo.

definido como construção sócio-cultural e histórica e instrumento privilegiado da constituição de identidades e subjetividades.

O currículo constituiu-se, assim, na rede municipal de ensino de São Paulo, pela totalidade das relações que se estabeleciam nas Unidades Educacionais, envolvendo todos e todas como educadores e educadoras, independente do espaço que ocupavam na construção da identidade da comunidade educativa.

Destacamos a "Gestão Democrática, o Currículo e a Construção do Projeto Político Pedagógico" como fundamentais para tornar todos protagonistas das situações decisivas e questionadoras dos processos instaurados nas Unidades Educacionais.

O diálogo com o processo de formação buscou articular os diferentes papéis exercidos pelos autores/atores da comunidade educativa, possibilitando que todas as vozes fossem ouvidas e suas idéias consideradas. A Gestão Democrática referia-se principalmente ao direito à aprendizagem de todos e todas na perspectiva da emancipação social, da inclusão, do diálogo e da construção do protagonismo.

Consideramos a concepção freireana de Formação Permanente por acreditarmos na possibilidade de todos e de todas, pela práxis, explicitarem as suas opções quanto aos saberes eruditos, saberes da experiência e saberes instituídos, propondo a transformação da ação educativa.

A Formação esteve centrada nas Unidades Educacionais como pólos de manifestação e produção cultural e histórica. Nesse espaço, a formação pretendia transformar as relações de exclusão e de alienação dos sujeitos, para que não permaneçam na condição de silenciados e de oprimidos.

Pensando a questão etno-racial, o currículo e formação permanente de educadores(as) na rede municipal de São Paulo

A proposta de abrir diálogo para que a diversidade etno-racial estivesse presente nas ações pedagógicas teve como eixo o desvelar das práticas racistas e das atitudes discriminatórias no interior das escolas, o fortalecimento das discussões e intervenções em situações de racismo, discriminação e preconceito.

Isso constituiu fundamento da ação, pois acreditamos numa educação entendida como estabelecimento de relações de solidariedade, cooperação,

respeito, dialogicidade na produção do conhecimento, preocupação com o outro, participação qualificada nas discussões, etc.

Esta reflexão inicial nos ajudou a pensar o movimento de Formação de Educadores(as) e chamar a atenção para as conexões entre processos educacionais e relações de classe, gênero, territorialidade, etno-raciais... Chamar também a atenção para o envolvimento da educação e do currículo na construção do "outro" e da alteridade, portanto, da identidade que se constrói a partir de marcadores identitários plurais que considerem as dimensões acima.

O educador e o educando fazem leitura do mundo, da nação, cidade, bairro, rua, escola e sala de aula e processam suas sínteses. No seu cotidiano, questionam situações de exercício de poder, situações de afetividade, como vivem as diferenças etno-raciais, como se comportam em situações de conflito, que lazer praticam, onde e como moram, como vivem as relações familiares, que valor dão às amizades, que compreensão têm da escola, de solidariedade, justiça, cooperação.

Na verdade, tudo isso forma um conjunto de relações a partir das quais o educador ou educando lê a si mesmo e ao mundo, num processo relacional. E é nesse conjunto de relações que o racismo se explicita e perpassa o currículo, de forma quase imperceptível para muitos.

Neste sentido, algumas estratégias foram propostas para repensar a implementação desse processo relacional numa Reorientação Curricular e Formação de Educadores(as):

a) a construção de materiais pedagógicos e curriculares contra-hegemônicos. A esse respeito, buscamos experiências bem sucedidas em Secretarias de Educação e organizações não-governamentais ligadas à educação ou ao movimento negro;

b) incorporação da concepção de educação humanizadora com base na desconstrução de conteúdos e práticas racistas, e divulgação de experiências bem sucedidas de educadores e educandos no combate ao racismo. Essas experiências contribuíram para que fosse estabelecido um referencial metodológico no processo de Formação Permanente dos Educadores e Reorientação Curricular;

c) por último, era imperioso desfetichizar a visão impregnada no currículo de datas comemorativas, que na maioria das vezes reforçavam o colonialismo. Ultrapassar os limites de ações pontuais para fazer com que no cotidiano das escolas as políticas educacionais de combate ao racismo fizessem parte

do currículo, dos processos de formação, da construção do projeto político-pedagógico.

Qualquer estratégia só seria possível se concebêssemos todos os envolvidos no processo educativo – em particular e coletivamente – como educadores e produtores de conhecimentos e da identidade racial e social. Tudo isso amparado por uma metodologia (como fazer) que permitia registro e avaliação do processo e capacidade de assegurar princípios, objetivos e intervenção no combate ao racismo.

A Proposta metodológica[6]

Os passos da metodologia têm como fundamento a dialogicidade. Gostaria de chamar a atenção do leitor, alertando que a metodologia dialógica não foi construída especificamente para a análise da questão racial. Ela se constitui numa ferramenta importante para análise da realidade, na busca da transformação das relações. Neste sentido, ela serve ao nosso propósito.

a) A *investigação*, como primeiro momento, envolve o levantamento preliminar com base em dados qualitativos e quantitativos coletados na Unidade Escolar e na realidade local. Trata-se, também, de recolher informações divulgadas na sociedade (livros, institutos de pesquisa, produção acadêmica...) e colocá-los a serviço da implementação da política educacional, do ponto de vista do combate ao racismo.

b) A *problematização*, usando como ferramenta a pesquisa participante, parece ser fundamental. A seleção de falas significativas, a explicitação dos conflitos e contradições raciais e sociais, o ser e o pensar dos sujeitos históricos presentes em suas ações e reações frente a situações vivenciadas e aos limites da explicação da realidade, a partir de seus referenciais, são problematizados no sentido de buscar soluções para situações de preconceito, discriminação e racismo despercebidas ou percebidas parcialmente e não analisadas.

c) A *sistematização* é estabelecida a partir do diálogo entre educadores, educandos e a produção teórica, criando uma rede de relações, ultrapassando o que aparece como "senso comum", possibilitando análise e produção de sínteses de situações vivenciadas individualmente ou em grupo. Essa ação provocará, sem

6 A proposta metodológica tem como referência o capítulo III do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e o texto de Antônio Fernando Gouveia Silva citado na bibliografia.

dúvida, um diálogo com a concepção de currículo estabelecida, reavaliando-a na perspectiva da construção da qualidade social da educação e construção de uma educação para promoção da igualdade racial no ambiente escolar.

d) A *apreensão crítica* é a escolha de um ponto de partida para a construção da prática pedagógica. Significa dar consistência à prática, conceber que todos são sujeitos históricos em emancipação. Compreender que a realidade deve ser vivenciada como uma rede de relações, elaborando um plano que ultrapasse ações pontuais e de fato promovam a igualdade étnico-racial nas Unidades Educacionais.

e) A *avaliação*, a partir dos registros e subsídios da prática (vivências cotidianas), da identidade forjada, das sínteses produzidas provisoriamente, das pesquisas, dos livros, da produção acadêmica sobre o tema, no nosso caso, etno-racial, tendo como foco a sala de aula. Ela é um diálogo entre os atores do processo educacional.

Esse movimento reitera o caráter de construção coletiva no interior das Unidades Educacionais, fortalecendo o papel das equipes pedagógicas, provocando a articulação entre os diferentes segmentos e a interlocução entre os diferentes espaços de ensino e de aprendizagem e os diferentes saberes.

O educador popular[7] tem consciência que uma interferência positiva não se faz sem uma grande crença no humano, sem formação e informação ou sem uma metodologia adequada. Acredita nos processos coletivos como momentos privilegiados para explicitação de valores e concepções de mundo.

Esse movimento nos coloca no centro do que concebemos como Reorientação Curricular e possibilita olhar criticamente o fazer pedagógico, tendo como objetivo sua transformação no sentido de valorizar sujeitos, compreender e conhecer realidades, escutar os outros, agir pensada e reflexivamente; em suma, construir coletivamente o saber.

Para que esse processo se concretize, no dizer de Paulo Freire, o ser humano deveria saber-se inacabado, capaz de sínteses, mas consciente de que elas são provisórias.

7 Educador que tem compromisso com a classe social dos educandos da escola pública. Reconhece, considera e incorpora a identidade dos sujeitos como importante no enfrentamento da dominação e submissão de classe, gênero ou racial em busca da emancipação e do ato de conhecer. É capaz de compreensão, análise e transformação da sociedade e educa na perspectiva do enfrentamento dos conflitos.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL, O ENSINO FUNDAMENTAL, A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS[8] E A QUESTÃO ETNO-RACIAL NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES(AS)

A *educação infantil* no processo de Formação Permanente tem como referencial dois elementos: a) o núcleo familiar, primeiro espaço de interação social da criança; b) o território, lócus onde a criança se relaciona com o mundo, faz suas investigações, problematizações e processa suas primeiras sínteses provisórias.

Ambos, núcleo familiar e território, têm fundamental importância na formação da identidade da criança, pois quando ela se relaciona com o mundo, ela se relaciona como totalidade, então, sua realidade/identidade é fonte de currículo.

Nesse processo, o educador é ao mesmo tempo observador crítico e um participante ativo, numa postura de escuta e de construção do diálogo, envolvendo as diferentes dimensões da vida da criança na comunidade.

Por outro lado, a ausência de relações familiares e a desterritorialização influenciam substancialmente no processo de negação da identidade das crianças.

A significação e ressignificação das diferentes linguagens e saberes construídos pela criança são centrais na Formação Permanente dos educadores e no movimento de Reorientação Curricular. É também central o tipo de intervenção que o educador faz ao dialogar com a criança. No seu cantar, ou contar histórias, ele veicula valores, concepções de homem e de mundo que, por sua vez, influenciam no ser e estar das crianças no mundo.

É comum nesse processo de diálogo o confronto pela criança de falas e experiências vividas no interior da família com outras que vêm do(a) educador(a). Ao depararmos com o(a) educador(a) que não conhece o(a) educando(a), ele(ela) pode provocar o maniqueísmo (bem ou mal) entre as concepções. Se ele(ela) não consegue localizar no espaço e no tempo as diferentes formas de se conceber o mundo, os diferentes valores, os diferentes universos culturais que fazem parte das vivências cotidianas das crianças, não consegue estabelecer diálogo. Nega a criança como centro do processo educativo.

8 Embora tenhamos feito a separação didática entre as três modalidades da Educação Básica (infantil, fundamental e de jovens e adultos) a discussão feita em uma modalidade é pertinente a outra e vice-versa.

Dentro de uma perspectiva de educação popular, humanizadora, também a família, na relação com a escola, deve ser levada a pensar e problematizar no espaço e no tempo as diferenças vivenciadas no cotidiano. Perceber as diferenças, perceber-se como diferente, não como inferior ou superior. Isso possibilita o diálogo entre família, educador(a), escola e mundo. Em última instância, possibilita o movimento de Reorientação Curricular.

Nesse contexto se situam as questões etno-raciais. A postura da criança sobre sua identidade pode ser de afirmação e valorização de si mesma ou de negação e inferiorização de si e de sua história. Isso, dependendo da forma como é trabalhada sua auto-estima; dependendo de como os familiares lidam com as diferenças (próprias e dos outros); dependendo do enfoque que é dado nos meios de comunicação a que a crianças têm acesso; e dependendo do conhecimento dos educadores sobre a questão.

Conhecer as diferentes culturas fica muito mais interessante quando no plano de trabalho dos(as) educadores(as) e da escola as atividades estão dentro de um projeto de educação popular. Sabe-se onde se quer chegar, não apenas do ponto de vista do educador, mas também da criança, da família, pois o fundamento é a dialogicidade. Não é alguém que indica onde se quer chegar, mas é na relação dialógica que se percebe, a partir da multiplicidade de universos culturais que estão em cena. A pesquisa em várias fontes de informação, o registro por meio de diferentes linguagens, proporcionam através da ludicidade (brincar com), da convivência (estar com), da criatividade (fazer com), o conhecimento de si e dos outros, tratando preconceitos e construindo valores novos.

Do ponto de vista das relações etno-raciais, o conceito ou pré-conceito que as pessoas têm de si mesmos e dos outros grupos étnicos interfere no processamento das primeiras sínteses da criança, portanto, em sua forma de ver o mundo.

O(a) educador(a) atento que dialoga com o(a) educando(a) e com o mundo é capaz de perceber estas interferências dos adultos. Como proposta, deve ultrapassar a mera constatação, não deve ter uma postura de alheamento quando percebe dificuldades na criança, ou mesmo se considerar impotente para dialogar com a dificuldade.

Tratar da questão do *ensino fundamental* significa perguntarmos que ensino queremos construir e para quem, sobretudo, se falamos de uma escola que pela constituição de seus alunos é pluricultural.

Ao pensarmos em escola pública que atende majoritariamente alunos das classes populares, devemos pensar uma concepção de educação que fortaleça

a identidade cultural dos alunos, reforce a auto-estima, ao invés de complexos de inferioridade.

Ao analisarmos pesquisas a respeito dos livros didáticos, não temos dúvida em afirmar que a escola – mesmo a pública – é "branca", que agride os alunos de outros grupos étnicos em seus textos e imagens. Os próprios teóricos, quando produziam – ou produzem – seus materiais pedagógicos, não enxergam o Brasil na sua totalidade.

O movimento de Reorientação Curricular na perspectiva da educação popular vai no sentido inverso do que tem acontecido. Procura garimpar teóricos voltados para uma perspectiva de humanização da educação, propondo uma escola da solidariedade, do respeito às diferenças, do diálogo na construção do conhecimento.

Por outro lado, para que a diversidade etno-racial seja considerada e incorporada, necessitamos de uma avaliação que respeita especificidades. Como avalia um educador que não conhece seus educandos? Nessa questão não está compreendido apenas o espaço da sala de aula, mas também reuniões coletivas, conselhos de classe, reuniões pedagógicas, grêmios estudantis, contatos com inspetores de alunos, relacionamento com os espaços. Podemos dizer que avaliação é uma visão de totalidade da escola, buscando melhores caminhos para humanização.

Focarmos a idéia de ciclos em experiências e vivências é fundamental para percebermos as diferentes interações com o real. Diferenças de aprendizagem, diferentes experiências culturais de negros, brancos e indígenas, migrantes e não-migrantes se constituem em importante determinante no processo educativo.

Assim, devemos, reconhecer os saberes das camadas populares em direção a novas possibilidades de aprendizagem. Levar para a sala de aula e demais espaços da escola saberes que possam dialogar com o conhecimento historicamente produzido pela humanidade – e não Europa – e possibilitar que a apropriação se estabeleça a partir do que tenho e trago para esse encontro com o que desconheço.

Assim, juntamente com os saberes da experiência, o conhecimento sistematizado a partir das diversas áreas é fundamental para o processo de desvelamento do real e de novas elaborações e superação de elementos ideológicos que dificultam a discussão de questões etno-raciais. Uma escola que trabalha nessa perspectiva não é estranha ao universo do(a) educando(a), é um lugar de pessoas, lugar de diferenças, de combate às desigualdades.

A *educação de jovens e adultos* nos tempos atuais tem se construído como desvelamento das mazelas da exclusão a que são submetidos milhares de pessoas. Olhar para um jovem ou um adulto não alfabetizado é buscar um "acerto de contas" com a história que permitiu a existência dessa situação.

Alguns dos jovens e adultos experimentaram uma passagem pela sala de aula. No entanto, perceberam que as questões que povoavam a escola não consideravam o que era significativo na vida deles.

Retomar a escolarização como jovens e adultos deve possibilitar a esses ingressantes que levem consigo seus valores culturais, a sua leitura de mundo, enfim, os seus saberes como integrantes do currículo. Apesar de unificados pela condição de explorados por uma sociedade desigual, esses jovens e adultos são diferente no gênero humano, nas etnias, nos regionalismos, portanto, identitariamente singulares. Esta situação desafia o educador a planejar a sua aula, a vivenciar uma concepção de currículo, a considerar diferentes saberes como parte integrante de uma educação multicultural, que considere as diferenças como produto da história, da ideologia e das relações de poder.

Hoje sabemos que a leitura e a escrita são mais que a decodificação de códigos e sons. É garantir a esses jovens e adultos excluídos do processo educativo o acesso à cultura letrada, possibilitando uma intervenção mais qualificada na estrutura social que produz o analfabetismo, ou seja, possibilitar a fixação de sua identidade como ser humano. Para tal, precisamos refletir sobre as diferenças e a construção de identidades coletivas que considere as possibilidades e limites de uma sociedade integrada a partir de suas diferenças.

Esse nos parece ser no momento o grande desafio a enfrentar. A idéia é subsidiar a (re)formulação da política de educação de jovens e adultos, levando em conta os sujeitos da aprendizagem, pois embora não tenhamos dados gerais comprobatórios podemos dizer, pela observação, que a maioria esmagadora dos alunos, na cidade de São Paulo, sejam negros(as), nordestinos ou descendentes. E não existe – pelo menos no domínio público – proposta pedagógica que dê conta desta característica marcante da modalidade de ensino.

O referencial é a garantia de acesso e permanência de todos na escola, em qualquer faixa etária. O fundamental é a qualidade social desta educação, que assegure aos alunos o compromisso com seus direitos políticos, econômicos e sociais, com projetos de mudança de vida como luta coletiva, com apropriação de conhecimento, de si e de sua história.

A escola deve ser provocadora da criação e criatividade dos alunos, para que, fazendo uma leitura da realidade, sejam capazes de superar mecanismos

de exclusão e seletividade em prol de uma participação melhor qualificada no mundo do trabalho. Aqui queremos dizer que o elemento norteador é a lógica da construção do ser humano, não a do mercado.

Uma escola que leva em conta as diferenças etno-raciais não se mede apenas pelo conhecimento socializado, mas pela solidariedade humana, consciência social, repúdio ao preconceito de toda ordem e às práticas de discriminação. O fundamento está na capacidade de dialogar com as diferenças, experimentando novas formas de trabalhar, aprender e participar.

Essa visão de educação supõe uma visão de mundo, de sociedade, de ser humano, supõe uma prática político-pedagógica, um projeto histórico, uma teoria do conhecimento, uma metodologia ... um novo educador.

Ao pensar a formação de educadores(as), pensa-se também a educação como processo de formação, de apropriação de capacidades de organização e intervenção social, objetivando ação e reflexão consciente e criadora dos grupos oprimidos sobre seus processos de libertação.

Pensa-se apropriação da produção e divulgação do conhecimento: pesquisar, discutir, argumentar, utilizar todos os meios disponíveis de comunicação. Pensa-se que a formação do sujeito histórico não é exclusividade da escola, a luta pela solidificação do processo identitário abrange todos os campos de ação e intervenção com os quais o aluno-pessoa dialoga com o mundo.

A singularidade do educador de jovens e adultos deve estar no seu preparo para lidar com um conjunto de pessoas que para além da necessidade de aperfeiçoamento educacional têm inserção nos movimentos sociais, movimentos populares, associação de moradores, etc. Voltamos a insistir que isso não é realidade, pelo menos em muitos é potencialidade não desenvolvida.

Conclusão

A educação é base para a transformação na dinâmica de uma sociedade, onde oportunidades reais de inserção no mercado de trabalho são determinadas em parte pelo grau de instrução. O fato de sermos herdeiros de uma educação de matizes culturais europeus faz com que outros grupos étnicos sejam desconsiderados e suas especificidades abortadas.

As salas de aula são vistas como amorfas, destituídas de valores, atitudes, concepções de mundo, territorialidade e identidade dos alunos. É importante discutir e viabilizar propostas concretas de mudança da mentalidade escravista presente na sociedade brasileira, formular projetos visando a erradicar o preconceito, a discriminação e o racismo nas escolas e sociedade e à melhoria das condições básicas de vida. Neste sentido, o papel dos governos federal, estaduais e municipais é preponderante.

No nosso entendimento, não bastam propostas que visem ao ingresso da população negra na universidade, é preciso investimento na educação básica, quer em políticas de formação permanente de educadores(as), quer na formação inicial nas universidades. Um salto qualitativo do ponto de vista legislativo já foi dado, sobretudo com a Lei 10.639/03, com o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 001/2004. O desafio atual é a construção e consolidação de programas de ação que incorporem o tema nas práticas educativas.

Por fim, podemos dizer que esse processo foi possível, pois na rede municipal de São Paulo havia a crença na Unidade Educacional como local de exposição de idéias, diálogo de saberes, debates, reflexões e não como espaço de omissão e negação das contradições existentes nas relações educacionais, sociais e étnicas. O primeiro passo foi não negar as diferenças e desigualdades e, muito menos, deixar de ponderar sobre os fatores históricos, sociais, políticos, econômicos e raciais como determinantes na situação de vida de parcela significativa da população brasileira e trabalhar para construir a mudança de situações de marginalização e exclusão. Foram dados passos significativos, mas muito ainda ficou por fazer, uma vez que, para se construir uma mudança de mentalidade, demanda-se tempo.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, José Clóvis *et alli*. *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*, Porto Alegre: Ed. UFRGS/SME, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e Anti-racismo*: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

Documento CEDI. *Educação de Jovens e Adultos*. Subsídios para elaboração de Políticas Municipais. São Paulo: 1990.

CUNHA Jr., Henrique. Afro-descendência, pluriculturalismo e educação. In: *Revista Pátio* p. 21-24, ano II, nº 6, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação Popular*. Lins (SP): Todos Irmãos, 1983.

_________.*Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GENTILI, P. & GAUDÊNCIO, F. (orgs.). *A Cidadania Negada*: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, A. F. B.(org.) *Currículo*: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

MUNANGA, Kabenguele. (org.). *Superando o Racismo na Escola*. 3ª edição. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

PMSP/SME. *Cadernos de formação*: Reorientação Curricular do Ensino Noturno, 1989-1992.

_________.*Cadernos de Formação.* Educar adultos Porquê?, 1989-1992.

_________.Revistas *EducAção* 1, 2, 3, 4 e 5. 2001-2004.

_________.*Toinzinho Apresenta*: "Zumbi e o Dia da Consciência Negra", Novembro de 2001.

_________.Leitura de Mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, gênero, sexualidade e etnia, *Caderno Temático 1.* Setembro de 2003.

ROMÃO, Jeruse. *História da Educação dos Afro-brasileiros.* Curitiba. APP Sindicato, Caderno Pedagógico, 1999.

_________.*Educação Democrática como Política de Reversão da Educação Racista*. Texto apresentado no Seminário "Racismo, Xenofobia e Intolerância, Salvador, Novembro de 2000.

ROCHA, Lauro Cornélio da. *A Exclusão do Negro* – 1850-1888: Uma Interpretação Histórica das Leis Abolicionistas. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP, Outubro de 1999.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Antonio Fernando Gouveia. A Formação na Práxis da Educação Popular. *Revista do Seminário Nacional de Educação*, Caxias do Sul, Abril/2000.

_________.*Educação Popular*: princípios e metodologia. São Paulo: SME/SP, 2001.

Parte 5

ENSINO: CONTEÚDOS E CURRÍCULOS ESCOLARES

A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934

Lídia Nunes Cunha

Introdução

Basicamente, discutiremos aqui a questão das fontes para a pesquisa em História da Educação. Mais especificamente, é uma pesquisa que pretende investigar a presença da população negra na escola no início do século passado, mas que se depara com o problema das fontes documentais escritas, que não trazem a identificação étnica dos alunos.

O final da instituição escravista eliminou qualquer referência à composição étnica da população na maioria dos documentos produzidos posteriormente. Depois do censo demográfico de 1890, até o de 1940, não há referência ao quesito cor. Uma análise superficial da documentação que nos chegou até hoje concluiria que a identificação da população no Brasil sempre teve por referência a posição ocupada na pirâmide social, com uma ampla base de pessoas escravizadas e um pequeno topo composto de pessoas livres. No entanto, desde os tempos da colônia, posição na hierarquia social e pertencimento étnico se confundem. O exemplo mais representativo desta intrínseca relação está na designação de "libertos" para os ex-escravizados que, mesmo juridicamente livres, não eram tidos pelo conjunto dos valores sociais das elites como membros cujos direitos e deveres lhes fossem equivalentes, inserindo-se de forma diferenciada na hierarquia social.

Tendo o Brasil vivido a experiência da escravização dos povos africanos e de seus descendentes nascidos aqui, dentro de uma perspectiva moderna da escravidão, que ressurge atrelada à necessidade de se firmar a partir da ideologia da inferioridade de outros povos em relação ao europeu, tornou-se desnecessário para as autoridades do Novo Mundo a explícita classificação por etnia, raça ou cor da população escravizada, resolvendo esta questão com as designações *escravos*, *livres* e *libertos*, ou variadas gradações de cores para aquela população que não se classificaria como branca.

Com a proximidade de seu fim e a extinção propriamente dita da instituição escravista, que impõe também o fim das designações *livres* e *escravos*, as elites deparam-se com um novo problema, que é a classificação por cor de um enorme contingente populacional, que a violência daquela instituição desvinculou totalmente de seu passado étnico-cultural específico. A valorização ideologizada da miscigenação substitui, por um lado, a impossibilidade de um reencontro com o passado étnico-cultural das populações ex-escravizadas e, por outro, atenua a possibilidade de conflitos dessa ordem no país, a exemplo dos que ocorriam nos Estados Unidos da América do Norte. Elabora-se desta maneira uma identidade que se diz segundo a cor, ainda que artificial, ao invés de uma identidade segundo a raça, como a adotada na América do Norte.

Mesmo assim, as informações segundo a cor da população brasileira sempre foram muito limitadas, quando não ausentes ou de uma grande imprecisão, deixando para aqueles que se dedicam a determinadas áreas de estudos boa dose de dificuldades. Isso resulta na necessidade do cruzamento de várias informações e fontes, bem como recorrer ao contexto e ao imaginário social de uma época sobre a temática das relações étnico-raciais no País.

No caso da documentação ou das fontes para a pesquisa em educação não se foge deste quadro de dificuldades para a identificação da população segundo critérios de cor e/ou étnico-raciais. Isto faz necessária, para identificar o aumento de nossa presença na escola, a atenta leitura do debate educacional brasileiro das primeiras décadas do século XX, que ocorre paralelamente a uma série de transformações urbanas, técnicas, políticas, sociais e especialmente nas relações de trabalho, que fomenta a construção de um projeto de modernização para o País.

A materialização desse debate teórico-educacional se dá, a nosso ver, no crescente aumento do número de matrículas nas escolas ou da demanda por educação, nos programas das disciplinas ministradas tanto para as aspirantes à profissão de professoras, matriculadas nas escolas normais, nos programas que seriam ministrados diretamente a seus alunos, além da presença de fato, que pode ser constatada através de fontes iconográficas como a fotografia.

Partimos do princípio de que os programas das disciplinas ministradas nos cursos são a expressão mais sistematizada de um conjunto de debates e discussões teóricas empreendidas por educadores, políticos e interessados da sociedade civil em geral a respeito daquilo que envolve o pensamento social de uma época ou outras épocas visitadas pelas gerações. De fato, condensar a atividade humana no decorrer da história em linguagem sistemática e sintética,

visando à transmissão de conhecimentos dentro da mais velha concepção da didática e da sala de aula, nunca foi uma tarefa fácil e isenta.

Destacamos a maneira como idéias, modos de pensar e discussões, sejam ou não de ordem moral e religiosa, técnico-científica ou teórico-pedagógica, transformaram-se no próprio objeto dos programas das disciplinas ministradas nos cursos. As idéias e discussões a que nos referimos são aquelas que caracterizam uma época ou contexto sobre os mais variados temas. Para o encaminhamento de nossas análises, fizemos um corte em torno de que aspectos privilegiar do contexto ideológico do período em estudo, assim como recorremos à literatura como outra fonte de informação deste universo, no sentido de orientar a leitura dos programas.

Selecionamos 33 programas de disciplinas ministradas na Escola Normal entre os anos de 1901 a 1934[1]; 12 programas das disciplinas ministradas nas aulas primárias anexas à Escola Normal; e seis programas de disciplinas do curso primário das escolas estaduais.

Os programas que privilegiamos para o caso da Escola Normal foram Sociologia, Psicologia, História da Civilização, Pedologia, História da Pedagogia e Educação Cívica, História (do Brasil), Ciências Naturais (Higiene), Instrução Moral e Cívica, Ginástica (feminina e masculina), Antropologia Pedagógica. Para a escola anexa, foram vistas as disciplinas de História, Ciências Físicas e Naturais e Instrução Moral e Cívica, e para o curso primário das escolas estaduais, História, Higiene, Higiene Mental, Educação Moral, Iniciação ao Estudo da Natureza e Educação Higiênica.

Para uma análise dos conteúdos

Os conteúdos históricos

Se as referências à população negra não se fazem de maneira explícita, a análise dos discursos que debateram a universalização da escola básica não deixa dúvidas quanto ao caráter disciplinador e eugênico que, pela escolarização, se pretende conseguir como maneira de evitar o atraso do País, erradicando e

1 Com o material que encontramos, não foi possível estabelecer uma seqüência cronológica das datas. Assim dispusemos do que foi possível encontrar.

controlando os fatores que o impediam de alcançar a inserção definitiva no rol das nações civilizadas, a exemplo de outras nações latino-americanas, como a Argentina.

Nos conteúdos de caráter histórico ministrado nas três diferentes escolas, através das disciplinas História da Civilização, História do Brasil, História Geral, Geografia e Pedagogia, são comuns os temas relacionados ao tráfico de escravos, à presença negra na luta pela independência do País, à escravidão, às leis anteriores à abolição e à abolição em si, às raças que contribuíram para a formação do tipo brasileiro, à luta dos negros em Palmares e à vitória dos senhores contra o quilombo. É apenas nos conteúdos históricos que encontramos referências explícitas à população negra.

O item 9 do quadro 1 se refere ao Quilombo dos Palmares e a Zumbi. Os negros do quilombo não são descritos como escravos, mas como africanos em protesto contra a escravidão. No entanto, o termo "raça africana" aponta para a idéia de homogeneidade da África e dos africanos, estabelecendo para aquela região apenas um dos seus caracteres – o racial e a cor da pele – como principal vetor de identificação. O continente africano aparece quase como o "país" chamado África, ficando totalmente ausente de um estudo específico, tal como o que ocorre nos conteúdos de História Geral, que dividem o estudo das civilizações em medieval, árabe, européia, americana (do Norte) e oriental . Dessa maneira, o Egito, mesmo fazendo parte do continente africano, por sua localização geográfica, aparece incluído no quadro da "civilização oriental"[2]. Nesses termos, a referência à África no ensino de "História da Civilização" só aparece quando os descobrimentos marítimos fazem renascer a instituição escravista, através do tráfico de homens e mulheres africanos para as novas regiões descobertas na condição de escravos[3].

Referir-se à África como civilização africana importaria aceitar suas manifestações culturais para além do nível da intuição, ou seja, das manifestações sensíveis. A razão ocidental (vitoriosa) é conservadora e estática, portanto, de acordo com suas premissas, jamais poderia se manifestar em outra conjuntura lógica e com outros patamares explicativos dos fenômenos da natureza e dos acontecimentos sociais, a exemplo das constituições familiares, religiosas, políticas e morais. Ela só conseguiu pensar as culturas africanas na condição de inferiores e primitivas. Para ser considerada, tal manifestação precisaria se

2 Item 11, quadro 1 (anexo).
3 Item 1, quadro 1 (anexo).

adequar a uma determinada racionalidade lógica de explicações – a ocidental, o que, segundo esta visão, não se aplicaria aos povos africanos (APPIAH, 1997).

O conceito de cultura vinculada à idéia de civilização deixa a África fora de qualquer classificação positiva na mentalidade da época, até hoje. No Brasil, em função da herança da escravidão e do processo de partilha da África entre os países europeus retardatários na corrida colonial, nos fins do século XIX e início do século XX, a imagem que se conservou do continente foi a de tribos selvagens, de bárbaros e o local onde se pegavam os escravos que vieram para cá. Seria assim, o "país" de origem dos escravos do Brasil. As civilizações mais adiantadas só poderiam estar na Europa e na América do Norte, e o conceito que essas elaborassem sobre o Brasil era fundamental para a medição do estágio da civilização que se constituía[4].

Cultura-civilização-superioridade: tríade impossível ao se referir à África. Exotismo, atitudes primitivas, instinto, resignação fatalística, "bailados bárbaros", primitivismo, "ritmo batuquento", "coreografia titanizada", seriam os seus referentes. Mesmo assim, esses eram traços que começavam a chamar a atenção e a influir na literatura, na música e nas artes plásticas dos países mentores da "verdadeira" cultura, dos países ditos civilizados. Manifestações contrárias e as inquietações ante essa permissividade de se deixar envolver por tais ritmos e danças provocaram ondas de protesto e proibições, a exemplo da Áustria e da Itália, que proibiu a importação do jazz[5]. No Brasil, sua chamada elite cultural e intelectual não ficou atrás[6].

O artigo intitulado "O 'Jazz-Band'" publicado no Diário de Pernambuco, no dia 14 de outubro de 1926, provavelmente escrito por um maestro brasileiro que não se identifica, dá-nos a dose certa do que era o conceito estático e limitado de cultura para determinados setores da chamada elite cultural. Diz ele:

4 Item 15, quadro 1 (anexo).

5 O 'JAZZ-BAND'. Diário de Pernambuco. Recife: 14/10/1926, p. 1.

6 Necessário se faz lembrar que esta não era uma postura generalizada. Os artigos de Gilberto Freyre intitulados "Acerca da valorização do preto"; outro, sem assinatura, com o título "O Preconceito da cor"; e a própria citação do maestro dizendo apreciar a música dos negros, revelam-nos que os ritmos e a música negra desde então e até antes suscitaram a curiosidade dos músicos nacionais. No entanto, esses ritmos parecem ser tomados e aperfeiçoados à lógica musical erudita, tornando-se para os músicos da chamada "alta cultura" fonte de inspiração e aperfeiçoamento e não a própria inspiração. Era uma espécie de pedra preciosa em seu estado bruto que por eles seria lapidada.

> Não sou contrário à música dos negros, a qual aprecio. Ela é melodiosa e interessante, mas o 'Jazz' é uma degeneração da música negra, ou melhor, não é coisa alguma.
>
> Não posso conceber instrumento pior do que o saxofone moderno, cujo som é revoltante.
>
> Se eu fosse governo – não receio confessá-lo, nem mesmo, agora, que vou aos Estados Unidos dirigir uma série de concertos sinfônicos – cuidaria de combater de morte o execrado 'Jazz'.
>
> Os governos do mundo inteiro deveriam vetá-lo, como fazem ao ópio e à cocaína, porque essa música produz no espírito o mesmo efeito que os intoxicantes sobre o corpo humano.

Os conteúdos eugênicos (aspectos morais)

Tais conteúdos foram ministrados pelas seguintes disciplinas: Ciências Naturais-Higiene, Pedologia, Pedagogia, Psicologia (Parte Geral), Psicologia (Parte pedológica) e no 5º ano da escola primária pública. O uso de alguns termos como instinto, anomalias morais ou moralmente anormais, viciados, miséria moral, desregramentos, medo, superstição, alcoolismo e diferentes tipos mentais é freqüente na descrição de tais conteúdos, o que se justifica diante da constatação de que seria necessário um projeto capaz de civilizar o país. A população negra se constituía no principal alvo desses adjetivos, já que no imaginário da elite política, econômica e intelectual fomos em geral os mais "identificados como os portadores de perigos em potencial, [sendo por isso] providenciado o seu afastamento das principais vias públicas" (MARQUES, 1994, p. 27).

Instinto e não razão, moral frouxa no lugar de uma vida moralmente sadia, libido desenfreada em contraposição a uma libido recatada e responsável. Instinto e libido sem regras, designando especialmente as mulheres negras, mas não excluindo os homens negros, são termos de conotação sexual que se somam àqueles que resultavam da crença de que esta população tinha maior tendência natural para os vícios, o alcoolismo, a superstição, o medo e os desregramentos de toda ordem.

Estando todos esses desvios no nível das sensações primárias, eles justificam os esforços que tentam trazer à razão àqueles que dela se encontram afastados. Pensa-se que a missão salvadora da educação, uma educação iluminadora e

pragmática, ao mesmo tempo em que controladora e vigilante, poderá, num conjunto de esforços, contribuir para amenizar este quadro desalentador.

Contemplando essas constatações, temos que os conteúdos "controladores" aparecem sempre ao lado dos pragmáticos. Vejamos, por exemplo, no item 1 do quadro 2, quando a "educação moral" é pensada sob o ponto de vista higiênico. A higiene, neste contexto, é antes de ordem moral do que física[7]. Ela vai possibilitar o sentimento de responsabilidade, dignidade, disciplina e obediência; sentimentos e atitudes que vislumbra uma escolarização voltada para o trabalho e sem ameaças à hierarquia social vigente.

Quanto à formação do caráter, o item 2 desse mesmo quadro revela que a importância da vontade na educação do caráter se torna positiva, quando este é dominado por uma vontade que elimine a ação do instinto e dos hábitos advindos desse instinto, quase sempre desenfreado. A preocupação com a formação do caráter aparece ainda nos itens 8, 27 e 29. No item 8, "a cultura do caráter" se torna mesmo o "fim supremo da educação". Já segundo os itens 27 e 29, as alunas normalistas deveriam aprender a estabelecer a relação do caráter com a personalidade, seus elementos constitutivos e a classificação dos tipos que influenciam seu desenvolvimento.

O item 26 esclarece que toda questão de ordem moral só é completa se atinge um dos principais núcleos de difusão dos princípios higiênicos e eugênicos, ou seja: a família e o casamento. A constituição familiar, dentro de princípios da eugenia, tem caráter higiênico porque proporciona uma hereditariedade saudável. Daí ser importante para a formação das alunas da Escola Normal ter conhecimentos sobre a eugenia, a puericultura e a medicina social.

Mas o controle da vida dos alunos estava além do cuidado com a formação do caráter, que deveria ser meticulosamente analisado pela futura professora. O item 13 do quadro 2 expressa a necessidade de vigilância sobre os desregramentos, a superexcitação, o pavor, a superstição. Esse último termo designa características de uma população muito influenciada pela cosmovisão do mundo rural, onde a superstição conta como parte do universo simbólico, mas é tida como pouco válida no mundo urbano e moderno, servindo mesmo para designar o seu atraso em relação a ele. Quanto ao medo e à superstição, o item 21 indica que as normalistas seriam treinadas para realizar testes com o fim de identificar esses sentimentos nas crianças.

7 Item 24, quadro 2 (anexo).

Os conteúdos eugênicos: aspectos físico-hereditários

Ampliando nossa argumentação a respeito do discurso eugênico, os conteúdos voltados aos aspectos físico-hereditários da eugenia foram em geral vistos através das disciplinas Ciências Naturais - Higiene, Pedologia, Higiene, Psicologia (Parte Geral), Psicologia (Parte pedológica), Antropologia Pedagógica, Pedagogia e no 5º ano da escola primária pública.

Se o conteúdo anterior se preocupava com as razões de ordem moral, neste a principal preocupação era com os aspectos físico-hereditários da questão eugênica. Quanto a esses aspectos, as alunas deveriam estudá-los em quatro dimensões: sob o ponto de vista da educação física (ginástica); sob o ponto de vista médico-sanitário; sob o ponto de vista da antropologia aplicada; e sob o ponto de vista da biologia. As alunas deveriam aprender a registrar e catalogar toda a história hereditária de seus alunos, especialmente as suas doenças.

Através dos conteúdos físico-hereditários (quadro 3) visualizamos três objetivos práticos, de fundamental interesse no processo de formação das alunas normalistas: 1) a ginástica ou educação física como instrumento que vai favorecer o hábito de cultivar o corpo visando ao seu próprio vigor e ao da raça (provavelmente a futura raça brasileira que iria surgir, mas que até aquele momento estaria em formação); 2) conhecer e reconhecer os caracteres hereditários e físicos que designavam o atual estágio da raça brasileira, a partir da relação entre as dimensões físicas e as sociais, psicológicas, intelectuais e morais, fortemente determinadas pelas origens étnicas da maioria da população; 3) prevenção e seleção, como caminho educativo que a médio e longo prazo suscitariam as mudanças desejadas.

Os itens que se referem ao primeiro desses objetivos seriam: 1, 2, 4, 6, 7, 8 (primeira parte), 9 (primeira parte), 14 (primeira parte), 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27. Dos itens 14 a 27, encontramos a junção dos conteúdos médico-sanitários com a antropologia aplicada e a biologia. As normalistas deveriam sair aptas para trabalhar com dados antropométricos e representá-los graficamente. Também deveriam compreender, interpretar e assimilar os resultados fornecidos pelos aparelhos e instrumentos de medida antropométrica e antroposcópica. Além disso, deveriam ter conhecimentos de Biometria, da medição do crânio e da face, e do ser humano com suas heranças biológica e psíquica. Todos esses conhecimentos forneceriam subsídios às futuras professoras na organização, catalogação e arquivamento dos dados antropológicos dos alunos, dos dados escolares que deveriam ser examinados à luz dessas novas ciências e das informações sobre o princípio e a evolução de suas doenças[8].

8 Consultar Marques (1994).

Classificamos os itens 5, 9 (segunda parte), 10, 12, 16 17 como os mais representativos do segundo objetivo – o reconhecimento, por parte das alunas, dos obstáculos que impediam o desenvolvimento sadio da raça brasileira. Estes seriam: os obstáculos hereditários, que também sofrem a influência do meio nos mais variados aspectos; os familiares, que, além das influências hereditárias, trariam ainda os erros e preconceitos (provavelmente as resistências frente às tentativas de homogeneização dos costumes e hábitos); os de temperamento e comportamento; e os impostos por limites físicos e mentais (os anormais) (linguagem da época).

Os itens 8 (segunda parte), 11, 13 e 14 são representativos do terceiro objetivo – o preventivo. Estes estariam consubstanciados no ensino de Puericultura, que cultivaria os bons hábitos para com os bebês antes e depois do nascimento; da medicina social, especialmente pelo cultivo do hábito da boa constituição familiar pelo casamento, impedindo e prevenindo contra os casamentos malsãos, que facilitam a disseminação das doenças hereditárias e impedem o aparecimento de uma raça eugenicamente bem configurada; na prevenção de doenças individuais e sociais e na inspeção sanitária dos escolares.

O item 26, conteúdo ministrado na escola primária pública, no 5º ano em 1934, parece resumir o interesse desses conteúdos eugênicos, diretos ou indiretamente inseridos no universo escolar: "O vigor físico e mental como fator de progresso da raça".[9] O "progresso da raça" brasileira, naqueles idos dos anos 20 e 30, vem através da representação negativa da população negra, um dos maiores empecilhos a este mesmo progresso.

Os conteúdos higiênicos

Os conteúdos higiênicos, transmitidos através de disciplinas como Ciências Naturais - Higiene, Ciências Físicas e Naturais, Pedagogia, Higiene e Antropologia Pedagógica, reportam-nos a outro universo da vida dos educandos. São eles os aspectos sanitários e higiênicos, não apenas concernentes aos prédios e instalações escolares como também às habitações, ao vestuário, aos alimentos, ao asseio pessoal, ao ar e até ao ato sexual dos futuros educandos das normalistas, visando a impedir a propagação das doenças transmissíveis.

9 Conferir quadro 3, item 26 (anexo).

Por isso, os conteúdos higiênicos são extensivos a todos os graus de ensino, privilegiando os conteúdos de caráter privado – tais como o asseio, que compreende aspectos da vestimenta ao banho, da limpeza, e dos cuidados específicos com diferentes partes do corpo – àqueles aspectos mais gerais voltados para a formação de costumes que visassem à maior responsabilidade com o bem-estar dos espaços públicos, apesar de esta intenção não estar ausente.

Apesar de reconhecermos o valor dos conhecimentos e cuidados higiênicos, principalmente na prevenção de doenças, são notórias também as intenções de controle que desejam exercer sobre essas populações. A invasão da privacidade, para este caso é justificada em nome da organização e disciplinamento do espaço privado dos pobres, tendo como finalidade o embelezamento da cidade que se moderniza[10]. As escolas destinadas a esses segmentos se tornam assim, fonte de investigação, como revela o item 11 do quadro 4 (anexo), que revela a pretensão de preparar as normalistas para investigar, pela comparação, a influência das condições de higiene no desenvolvimento da estatura e do peso nas crianças pobres e nas "favorecidas da fortuna".

O item 19 nos reporta a uma prática que parece ainda comum nos anos 30 – a escolha da ama de leite. Se considerarmos o alto índice do custo de vida e o desemprego, cremos que esta atividade não era isolada e esporádica entre as mulheres que vendiam o seu leite para quem se dispusesse a pagar. No entanto, o desenvolvimento da medicina, que a essa época já afirmava que algumas moléstias seriam adquiridas pelas crianças se suas amas portassem alguma doença transmissível, deve ter suscitado uma seleção mais rigorosa da ama de leite e mesmo contribuído para a gradual extinção dessa prática herdada diretamente da escravidão.

Os conteúdos psicológicos

Os conteúdos psicológicos eram ministrados através das disciplinas Psicologia e Pedologia. A psicologia, preferencialmente adotada pelo currículo da Escola Normal, foi a psicologia de caráter experimental. Tanto a psicologia como outros saberes, a exemplo da sociologia, estavam impregnadas do espírito pragmático norte-americano, sendo os Estados Unidos, assim como a Alemanha,

10 Menezes, ao compreender a modernização do Recife como um "esforço da disciplina", assim se expressa: "A relação higiene – embelezamento revela e dá, por si própria, elementos para se entender o processo de modernização que se implantava no Recife" (MENEZES, 1995, p. 43).

vistos em geral como exemplo de países bem sucedidos, por terem adotado um ensino prático, voltado para a formação de bons técnicos, e pelo investimento em pesquisas nessa área[11].

A psicologia experimental tratava as diferenças fisiológicas e anatômicas como determinadas biologicamente pelas diferenças raciais. Assim, os caracteres individuais seriam definidos pelo grupo étnico de que a pessoa era partícipe, justificando, dessa maneira, a existência de uma psicologia da raça[12]. A personalidade e a psique humanas seriam determinadas por nossas heranças biológicas, justificativa essa que vem esclarecer a preocupação dos eugenistas com a prevenção e o controle das populações através do casamento eugênico e a adoção de uma sexualidade racional.

A psicologia experimental, assim como outros saberes, assumem o papel de orientar a pedagogia a assumir o novo espírito científico que fazia parte do interesse cotidiano de suas áreas. Possuindo as normalistas noções sobre o funcionamento do sistema nervoso (anatomia e fisiologia), e compreendendo as personalidades humanas, partindo da consideração das condições orgânicas, afetivas e intelectuais dos alunos, estaria a Pedagogia adotando uma prática científica, tornando-se mais eficiente e desempenhando melhor o seu papel no conjunto dos esforços em prol da civilização brasileira, aperfeiçoando o material humano dessa mesma civilização.

Os conteúdos sociológicos

Os conteúdos sociológicos que formam o quadro 6 (anexo) revelam também a mesma expectativa pragmática de que se revestem os conteúdos psicológicos. A Sociologia Aplicada, no seu uso pela Pedagogia, deveria se associar com a Biologia e se destacaria como uma “técnica de ação social”. Como técnica de ação, as alunas normalistas deveriam compreender a moral social e sua ligação com a religião; as causas e os efeitos sociais do crime, objetivando o bem da sociedade e a “reforma do criminoso”; a miscigenação no Brasil e seus problemas; a sociologia da criança e da escola.

11 No caso da Alemanha, seu destaque maior se dava pelo ensino técnico ligado à agricultura, motivo aliás, da preferência pela vinda de colonos alemães para povoar o interior do Estado de Pernambuco.
12 Item 4, quadro 5 (anexo).

Os itens de 1 a 6 foram propostos por Gilberto Freyre quando professor da cadeira de Sociologia na Escola Normal, durante o governo de Estácio Coimbra. As questões da moral, do crime e da miscigenação no Brasil são explicadas dentro de uma visão social ampliada, com menor importância para as explicações de ordem biológica. A religião, na sua relação com a moral, é o que há de mais novo e diferente, se comparados aos conteúdos eugênicos de caráter moral, que se preocupam somente com o controle dos indivíduos em particular e da coletividade em geral.

Dos itens 7 a 14, elaborados pelo professor João Olympio já no governo provisório (1930 em diante), vemos se esboçar o retorno de alguns aspectos anteriores: a abordagem que chamo de utilitarista, e a centralidade objetiva no controle. O item 7, conteúdo da cadeira de Sociologia para a Escola Normal, deixa mais clara esta mudança de expectativa, ao se preocupar com o desenvolvimento, nas crianças, de certos estados físicos, intelectuais e morais que afirmam ser a Sociologia aplicada a melhor, já que tem por objetivo o "melhoramento social".

Ao que parece, os problemas relativo à família, à pobreza, ao crime, à imigração, tornam-se, através dessa disciplina, objeto de investigação e inquéritos sociais, que ajudavam as normalistas a adquirirem conhecimentos auxiliares à tarefa de melhoramento social de seus alunos. Desta maneira, a sociologia na educação trataria de questões específicas que, por ela, através da escola, poderiam ser melhoradas.

Os conteúdos cívicos

Os conteúdos de valor cívico, ministrados através das disciplinas Instrução Moral e Cívica, Pedagogia, Educação Física e Iniciação ao Estudo da Sociologia e da Educação Social, foram os únicos que regularmente encontramos nos três tipos de escolas – a Normal, a anexa e a pública primária. Para as alunas normalistas, os conteúdos envolviam os seguintes teores: dos direitos e deveres cívicos; da virtude, altruísmo e civismo; do desenvolvimento de sentimentos nobres para com a pátria, a justiça e outros. O canto, a música e os jogos se tornam elementos preciosos no processo de formação desse civismo.

Os conteúdos cívicos, quando ministrados na escola anexa à Escola Normal, privilegiam o tema dos deveres das crianças nos vários espaços por elas ocupados na família, na escola e na sociedade em geral, onde serão futuros homens e

mulheres. A base dessa escola é o dever que reforça o compromisso com a hierarquia das relações em sociedade, a exemplo do mundo do trabalho e do tipo de trabalhador almejado por esta escola. Os conhecimentos que se devem transmitir sobre a organização política e administrativa do País não incluem os direitos que este mesmo Estado deve aos seus cidadãos.

Se o projeto civilizatório pretendia, pela educação escolar básica, chegar às famílias dos alunos, alterando também os seus hábitos, a noção dos direitos cívicos parece ser o tema que menos espaço ocupa no programa das escolas. O dever é colocado em destaque, no ensino da cadeira de Instrução Moral e Cívica do curso anexo à Escola Normal, em todas as classes de 1ª a 4ª, para o ano de 1920. Os conteúdos das escolas primárias públicas – itens 13 a 14 – ministrados na cadeira de Iniciação ao Estudo da Sociedade e Educação Social para o ano de 1934 têm a mesma tendência: colocam em evidência os conteúdos que destacam a noção do dever em detrimento das noções do direito, que só aparecem nos conteúdos da Escola Normal e apenas nos itens 5 e 8.

O patriotismo que se deseja que os educandos adquiram através do hábito de pensar como brasileiros, sentindo-se responsáveis pelos destinos do País, sugere, no contexto dos deveres, a obrigação que todos teriam de defender a pátria em caso de agressões externas. As virtudes fortes, a coragem e a perseverança, deveriam ser cultivadas pelo hábito do trabalho e da responsabilidade. Os sentimentos de solidariedade e as nobres iniciativas deveriam primar pela alegria e afeto, com os quais se desenharia um quadro de harmonia social e se esconderiam os conflitos que a própria heterogeneidade poderia suscitar.

O sentimento de responsabilidade na direção dos negócios comuns – item 17, quadro 7 (anexo) – evidencia mais uma vez a noção do dever se sobrepondo ao direito que, aliás, é totalmente ausente dos conteúdos cívicos nas escolas primárias públicas.

A título de conclusão

Os conteúdos ministrados na Escola Normal para as futuras professoras primárias não escondem o medo e as desconfianças que se levantam ante a possibilidade de ministrar para as populações pobres e heterogêneas a instrução básica, justificando então a necessidade de um rígido controle dessa escola.

Diante disso, justifica-se a educação do caráter como fim maior da educação; a formação de uma personalidade moral sadia; a necessidade de primar pela adaptação das consciências; a necessidade de vigilância; de iniciar seus alunos nos princípios da responsabilidade moral; no controle higiênico da leitura e da escrita; na inculcação de sentimentos superiores de valor social, moral, religioso, estético e intelectual.

Constatar a realidade, intervir nela e prevenir os males aparecem como categorias reveladoras das intenções que, pela educação, tornar-se-ia possível atingir, viabilizando o projeto civilizatório. As Ligas de Higiene existentes no país se tornaram uma fonte de informações e de aparato organizacional que as futuras sociedades eugênicas já encontraram encaminhadas. Muitos sanitaristas serão simpáticos aos preceitos da eugenia, engajando-se nessa cruzada em prol do aprimoramento e/ou melhoramento da espécie humana, a partir dos mesmos princípios que dirigiam os estudos a favor do melhoramento de algumas espécies animais (MARQUES, 1994, p. 84).

Os caracteres físico-hereditários mais preocupantes se referem especialmente à população negra, que tem todo um conjunto de estereótipos negativos fomentados desde a colonização. A literatura brasileira é repleta dessas designações quando se refere a personagens negros nos enredos. Em "Menino de Engenho", de José Lins do Rêgo, o instinto e não a razão é o que parece dominar, na visão do menino, a vida diária dos trabalhadores do eito na fazenda do seu avô. Entenda-se por isso a libido solta e desenfreada não afeta a uma cultura rija do corpo, como a ocidental cristã.

As personagens Luiza e principalmente Zefa Cajá, mulher negra que seduz o menino branco e o inicia na vida sexual, são exemplos de como o perfil de suas personalidades para o enredo foi construída em cima de uma sexualidade considerada desviante e sedutora, dominada pela região do baixo ventre[13].

Em "A Bagaceira", de José Américo de Almeida, o desprezo pelas manifestações culturais dos "moradores do eito" (em sua maioria, descendente dos ex-escravizados), por parte do herdeiro da fazenda Mazargão, Lúcio, levou-o a afirmar a necessidade de uma educação para os retirar do estágio de incivilidade em que se encontravam. Contrapondo-se à valsa como uma dança representativa de cultura superior, as referências ao panteísmo, ao coco e ao samba deixam

13 "... Zefa a grande mundana dos cabras do eito. Não me queria. (...) Mas eu ficava por perto, conversando com ela, olhando para a mulata com vontade mesmo de fazer coisa ruim. (...) Ela me acariciava com uma *voracidade animal* de amor..." (RÊGO, p. 149 e 163, grifo nosso).

manifestar os preconceitos em relação às manifestações culturais de origem africana, e a importância do processo civilizatório para fazer ultrapassar esse estágio inferior:

> "(...) Pretendiam dosar o espírito de sua gente com esse sentimento da vida. Modelava as almas simples. Saneava o grau de moralidade de um povo que chegara a ter cachaça no sangue e estopim nos instintos (...)
>
> (...) Ele modificava o antigo *panteísmo*. Criava a beleza útil. Só achava encanto na paisagem das grandes culturas. A natureza bruta era infecunda e inestética (...) *A alegria civilizava-se*. Já não era o *povo risão dos sambas bárbaros*. Tinham sido abolidos os cocos. E as valsas arrastavam-se lerdamente, como danças de elefantíase (...) Observava a nova psicologia da ralé redimida. Impaciências vagas. A inspiração dos brios humanos convertia-se na indisciplina do trabalho. A personalidade restaurada era um assombro de rebeldia" (ALMEIDA, 1987, p. 111 e 112, grifo nosso).

Ambos os livros, escritos no decorrer das décadas de 20 e 30, esclarecem o uso de alguns dos termos para se referir à população negra, termos os quais muitas vezes aparecem nos conteúdos das disciplinas ministradas nos cursos normais, na escola anexa e na escola pública primária. Em que pese as distâncias entre a linguagem literária e a do currículo – essa, sistematizada e cercada por uma série de conceitos e objetivos bem definidos, e aquela livre, em princípio, de uma rígida sistematização, tendo por referência a liberdade criativa própria da linguagem literária –, o que se pode perceber é um imaginário fixado na linguagem que expressa as maneiras de se falar e de se pensar a população negra, no caso, entre os círculos mais intelectualizados. Mesmo numa literatura que se intitula engajada na denúncia da realidade do povo nordestino, como é o caso da literatura regionalista de 30, a linguagem que representa os personagens negros é a linguagem recorrente de um cotidiano e não uma denúncia da linguagem deste cotidiano.

Para o caso dos programas das disciplinas, esta mesma linguagem se manifesta novamente, tendo agora um caráter objetivo, para intervir nesta realidade via educação como parte de um projeto maior.

A discussão em torno da educação e instrução popular precisou considerar esta população heterogênea com grande presença negra no seu interior. Parte dos programas que encontramos foram elaborados depois de 1928, logo depois da reforma Carneiro Leão e no pós-30 em Pernambuco, quando as idéias liberalizantes cruzavam as águas do pensamento educacional brasileiro, defendendo a propagação do ensino básico.

Mesmo nesse clima, os receios muitas vezes rondavam as mentes liberais formadas num contexto onde a hierarquia e o respeito a ela favoreciam o mito das cordialidades brasileiras. O sujeito pleno e emancipado que muitas vezes parece sugerir o discurso em defesa da instrução popular, quando esmiuçado em seus conteúdos, revela outras intenções que limitaram, por exemplo, a inserção plena das populações negras nos espaços de escolarização. Inserção esta legalmente instituída e possível no pós-abolição, já que nenhuma lei a impedia, mas na prática lesada em sua completude.

Apesar do problema da ausência de referências explícitas à população negra, não se pode negar, depois de um trabalho minucioso com as diversas fontes, que o pensamento educacional brasileiro preocupa-se a seu modo com a instrução e a limitação dessa instrução para a população pobre como um todo e para a população negra em especial.

Essas constatações reforçam-nos a idéia de semi-inclusão dos negros no universo educacional escolarizável, percebidos na maneira como os conteúdos se referem a esta população e nos objetivos práticos que eles suscitam. Ao se elaborar tais programas, o que seus autores parecem ter em mente é um certo tipo de clientela naturalmente passível de tais intervenções. A “emancipação” só seria efetivada sob as rédeas do controle e da vigilância, que eliminariam a propensão para a degenerescência, libertando tais sujeitos e os trazendo, sob controle, para o espaço da vida social civilizada.

Referências bibliográficas

APPIAH, Kwame Anthony. *Na Casa de Meu Pai*: a África na filosofia da cultura. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ALMEIDA, José Américo de. *A Bagaceira*. 23ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio; João Pessoa: Secretaria de Educação da Paraíba, 1987.

CURY, Carlos R. J. *Ideologia e Educação Brasileira* – Católicos e Liberais. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.

INICIAÇÃO ao Estudo da Sociedade e Educação Social. In: Estado de Pernambuco. Diretoria Técnica de Educação. Programas de Educação Primária.

LEÃO, Antônio Carneiro. *O Brazil e a Educação Popular*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & Co., 1918.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. *A Medicalização da Raça*: Médicos, Educadores e Discurso Eugênico. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

MENEZES, M.V. *Prevenir, Disciplinar e Corrigir*: as escolas correcionais no Recife (1909-1929). Recife: Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e Programas no Brasil*. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MOURA, Clóvis. *O Negro* – de Bom Escravo a Mau Cidadão. Rio de Janeiro: Conquista, 1977.

O 'JAZZ-BAND'. *Diário de Pernambuco*. Recife: 14/10/1926.

OLIVEIRA, Lúcia E. G.; PORCARO, Rosa Mª; ARAÚJO, Tereza C. M. *O Lugar do Negro na Força de Trabalho*. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

O RECENSEAMENTO. *A Província*. Recife, 16/3/1920.

PLANO, Metodologia e Programa de História do Brasil. Escola Normal de Pernambuco. Recife: 1930.

PROGRAMA da Cadeira de Psicologia, Psicologia e Pedologia, Pedagogia e Instrução Moral. Escola Normal de Pernambuco. Recife: Officinas graphicas da 'Imprensa Official', 1919.

PROGRAMA da Cadeira de História Universal e do Brasil 4º e 5º ano. Ginásio Pernambucano. Recife: Imprensa Oficial do Estado, 1920.

PROGRAMA de Educação Física. Escola Normal de Pernambuco. Recife: Imprensa Oficial, 1931.

PROGRAMA de Hygiene (3º e 4º anos do Curso Geral). Escola Normal de Pernambuco. Recife: Imprensa Oficial, 1931.

PROGRAMA de Psicologia (4º e 5º anos). Escola Normal de Pernambuco. Recife: Imprensa Oficial, 1931.

PROGRAMA de Antropologia Pedagógica. Escola Normal de Pernambuco. Recife: Imprensa Oficial, 1932.

PROGRAMA de História do Brasil e da Civilização (2º e 3º anos do Curso Geral). Escola Normal de Pernambuco. Recife: Imprensa Oficial, 1933.

RÊGO, José Lins. *Menino do Engenho*. 39ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

UM VOSSO LEITOR. A Escola Normal e a sua anunciada reforma. *A Província.* Recife: 4/05/1920. p. 2.

ANEXOS

QUADRO 01

CONTEÚDOS HISTÓRICOS	TIPOS DE ESCOLA	DISCIPLINA	ANO
1. "Os descobrimentos marítimos. O tráfico dos negros"	Normal – 3ª série	História Civilização	1919
2. "Habitantes primitivos: Tapuias na história do Brasil. Estado cultural dos povos do grupo Arnaque e sua destruição"	Normal – 4ª série	História - Brasil	1919
3. "Guerra da independência do Brasil, parte que nessa luta tomaram os escravos"	Normal – 4ª série	História – Brasil	1919
4. "O tráfico e leis repressoras. Leis emancipadoras, Abolição"	Normal – 4ª série	História – Brasil	1919
5. "Destruição dos Palmares"	Normal – 4ª série	História – Brasil	1919
6. "As três raças da Colônia"	Anexo à Escola Normal – 1ª classe	História – Brasil	1920
7. "(...) A abolição e a República"	Anexo à Esco la Normal – 3ª classe	História – Brasil	1920
8. "(...) Raças humanas"	Anexo à Escola Normal – 4ª classe	Geografia	1920
9. "Os Palmares. Protestos da raça africana contra a escravidão. Os quilombos dos Palmares ..."	Normal – 2º ano profissional	Pedagogia	1930
10. "A Abolição - A escravidão no Bras il- Extinção do tráfico ..."	Normal – 2º ano profissional	História – Brasil	1930
11. "(...) Civilização oriental. Egito, organização político-social, religião, culto dos mortos..."	Normal – 2º ano profissional	História – Geral	1930
12. "(...) As grandes reformas políticas e sociais: a abolição da			30
13. "(...) Principais noções da história dos povos que exerceram mais influência na civilização"	Normal – 2º ano profissional	História – Geral	1930
14. "(...) estudo especial de todos os acontecimentos que (...) tenham influído na civilização dos povos americanos"	Normal – 2º ano profissional	História – Geral	1930
15. "(...) Caracteres gerais da civilização contemporânea e do Brasil, no conceito das nações mais adiantadas da Europa e da América"	Normal – 2º ano profissional	História – Geral	1930
16. "(...) Raças que contribuíram para a formação do tipo brasileiro"	Educação Primária Pública	4º ano	1934
17. "(...) Os Palmares"	Educação Primária Pública	4º ano	1934
18. "A escravatura: leis que contribuíram para a sua extinção parcial. A abolição"	Educação Primária Pública	4º ano	1934

QUADRO 02

CONTEÚDOS EUGÊNICOS (ASPECTOS MORAIS)	TIPOS DE ESCOLA	DISCIPLINA	ANO
1. "Da educação moral sob o ponto de vista higiênico"	Normal – 4ª série	Ciências Naturais - Higiene	1919
2. "Instinto e hábito. O papel da vontade na educação do caráter"	Normal – 3ª série	Pedologia	1919
3. "As anomalias mentais e morais nos escolares; a colaboração do educador, do legista e do médico no estudo dessas anomalias"	Normal – 3ª série	Pedologia	1919
4. "(...) alunos moralmente anormais e alunos viciados. A mentira mórbida"	Normal – 3ª série	Pedologia	1919
5. "Educação Moral"	Normal – 3ª série	Pedologia	1919
6. "Anomalias mentais e morais nos escolares"	Normal – 3ª série	Pedologia	1919
7. "(...) Formação da personalidade moral. Adaptação consciente ao meio social"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930
8. "Cultura do caráter, fim supremo da educação"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930
9. "(...) Influência do meio físico, miséria psicológica, intelectual e moral"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930
10. "A família, a escola e o Estado. Influência social da escola moderna sobre a saúde física, intelectual e moral das gerações. (...)"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930
11. "(...) Saúde, força e bom humor. Mente sadia em corpo são. O sucesso do bom animal [sic]. Vantagens morais, econômicas e sociais do desenvolvimento (...)"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930
12. "(...) Medida da inteligência. (...) Preguiça, desatenção, retardamento, adiantamento sobre a idade. (...)"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930
13. "Necessidade de vigilância para combater os desregramentos. Evitar a superexcitação, o pavor e a superstição. (...)"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930
14. "Da educação moral"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930
15. "O princípio da responsabilidade moral. Finalidade da repressão. (...)"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930
16. "A força moral do mestre. Sistema de auto-vigilância: a república escolar"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930
17. "Os defeitos morais nas crianças. A disciplina na família e na escola. (...) Os excitantes morais: prêmios, boas notas, provas de confiança. Os bons hábitos de conduta. (...)"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930
18. "Cultura da vontade. Auto-sugestão, meios físicos, intelectuais e morais para fortificar o poder pessoal. (...)"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930
19. "A educação dos anormais. (...) atrasados e instáveis"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930

20. "Inquérito sobre a solidariedade moral"	Normal - 2° ano profissional	Pedagogia	1930
21. "Testes para conhecer o sentimento do medo e as superstições das crianças"	Normal - 2° ano profissional	Pedagogia	1930
22. "Inquéritos sobre as punições coletivas, para conhecer o amor da aprovação"	Normal - 2° ano profissional	Pedagogia	1930
23. "Rudimentos de higiene das intoxicações ditas 'voluntárias': tabagismo, morfismo, cocainismo, alcoolismo agudo e alcoolismo crônico e seus perigos para o indivíduo, para a prole, para a sociedade"	Normal - 3° ano curso geral	Higiene	1931
24. "(...) Higiene da leitura e da escrita"	Normal - 4° ano curso geral	Higiene	1931
25. "Higiene moral. Educação moral; sentimento de responsabilidade e de dignidade; disciplina e obediência. A temperança e os bons costumes. Recompensas e punições escolares"	Normal - 4° ano curso geral	Higiene	1931
26. "Medicina social. Casamento e família; seu aspecto higiênico. Da herança mórbida do ponto de vista higiênico. Considerações gerais sobre eugenia e puericultura"	Normal - 4° ano curso geral	Higiene	1931
27. "A diferenciação dos tipos mentais. O caráter e a personalidade. Os elementos constitutivos do caráter e classificação dos tipos"	Normal- 4°e 5º anos	Psicologia – Parte Geral	1931
28. "(...) Os sentimentos superiores: sociais, morais, religiosos e intelectuais"	Normal- 4°e 5º anos	Psicologia – Parte pedológica	1931
29. "A personalidade e o caráter. Tipos e desenvolvimento dos caracteres"	Normal- 4°e 5º anos	Psicologia – Parte pedológica	1931
30. "Luta contra a doença infecto-contagiosas. A vacinação anti-variólica. Os dispensários"	Educação Primária Pública	5º ano	1934
31. "(...) visitas ao Departamento de Saúde Pública, aos Centros de Saúde, à Liga contra a Mortalidade Infantil, aos Institutos de Proteção à Infância, etc serão meios de tornar mais eficiente o ensino de Higiene"	Educação Primária Pública	5º ano	1934

QUADRO 03

CONTEÚDOS EUGÊNICOS (ASPECTOS FÍSICO-HEREDITÁRIOS)	TIPOS DE ESCOLA	DISCIPLINA	ANO
1. "Da hereditariedade sob o ponto de vista higiênico"	Normal – 4ª série	Ciências Naturais – Higiene	1919
2. "Higiene e ginástica escolares"	Normal – 3ª série	Pedagogia	1919
3. "(...) O crescimento e a sua repercussão sobre as funções mentais"	Normal – 3ª série	Pedologia	1920
4. "(...) Aperfeiçoamento do indivíduo e da espécie"	Normal - 1° ano profissional	Pedologia	1930
5. "(...) A hereditariedade. Influência do meio físico, miséria psicológica, intelectual e moral"	Normal - 1° ano profissional	Pedologia	1930
6. "Cultura harmônica do corpo, da inteligência, do sentimento e da vontade..."	Normal - 1° ano profissional	Pedologia	1930
7. "Os livres jogos e os exercícios ginásticos..."	Normal - 1° ano profissional	Pedologia	1930
8. "O papel da família na educação corporal. A puericultura . Os bons hábitos..."	Normal - 1° ano profissional	Pedologia	1930
9. "Continuação da cultura física na escola. Os erros e preconceitos familiares"	Normal - 1° ano profissional	Pedologia	1930
10. "(...) Obstáculos à adaptação social: hábitos, tendências, influências hereditárias e adquiridas"	Normal - 1° ano profissional	Pedologia	1930
11. "Medicina social. Casamento e família; seu aspecto higiênico. Da herança mórbido do ponto de vista higiênico. Considerações gerais sobre eugenia e puericultura"	Normal- 4° ano curso geral	Higiene	1931
12. "(...) Temperamentos. Hereditariedades. Hábitos"	Normal- 4° ano curso geral	Higiene	1931
13. "(...) Profilaxia individual e social. Puericultura antes e depois do nascimento"	Normal- 4° ano curso geral	Higiene	1931
14. "(...) Ficha sanitária e caderneta de saúde. Inspeção sanitária escolar"	Normal- 4° ano curso geral	Higiene	1931
15. "Exercícios fisicos. Ginástica. Desportos. Valor higiênico, influência social e moral, condições econômicas e estéticas; fatores individuais da educação física. Treinamento fadiga e estafa"	Normal- 4° ano curso geral	Higiene	1931
16. "Seleção e preservação escolar. Considerações sobre os escolares anormais; sua classificação e proteção sanitária. Dispensários médico-pedagógicos; classes e escolas para anormais, escolas e classes ao ar livre, colônias escolares. Caixas e mutualidades escolares"	Normal- 4° ano curso geral	Higiene	1931
17. "As várias formas do comportamento. As formas hereditárias: reflexos e automatismos; sua natureza e variedades"	Normal- 4°e 5º anos	Psicologia – Parte Geral	1931
18. "(...) Os dados antropométricos e sua representação gráfica"	Normal- 4°e 5º anos	Psicologia – Parte pedagógica	1931

19. Abordagem "ao mesmo tempo anatômica e fisiologicamente"	Normal	Antropologia Pedagógica	1932
20. "(...) estudo necessário à compreensão e à assimilação das mensurações feitas por meios dos aparelhos e instrumentos (antropometria) e da inspeção do escolar (antroposcopia)"	Normal	Antropologia Pedagógica	1932
21. "Biometria - o homem médio, canons"	Normal	Antropologia Pedagógica	1932
22. "(...) a herança; o meio biológico; atividades psíquicas nos seres vivos: o homem"	Normal	Antropologia Pedagógica	1932
23. "O esqueleto: crânio, face, tórax..."	Normal	Antropologia Pedagógica	1932
24. "(...) Ficha antropológica, sua organização"	Normal	Antropologia Pedagógica	1932
25. "A ficha do escolar, sua história biográfica - anamnese - exames e mensurações periódicas"	Normal	Antropologia Pedagógica	1932
26. "O vigor físico e mental como fator de progresso da raça (...)"	Educação Primária Pública	5º ano	1934
27. "Da educação física. Relações entre o corpo e alma. Razões de ordem fisiológica e psicológica '"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930

QUADRO 04

CONTEÚDOS HIGIÊNICOS	TIPOS DE ESCOLA	DISCIPLINA	ANO
1. "Noções gerais de higiene da habitação, do vestuário e especialmente da escola"	Normal	Ciências Naturais – Higiene	1901
2. "(...) Higiene pública, higiene privada"	Normal – 4ª série	Ciências Naturais – Higiene	1919
3. "Higiene da alimentação". "Higiene das habitações". Higiene do vestuário". "Higiene da primeira infância"	Normal – 4ª série	Ciências Naturais – Higiene	1919
4. "Higiene da segunda infância". "Higiene da escola em geral"	Normal – 4ª série	Ciências Naturais – Higiene	1919
5. "(...) Conselhos higiênicos em relação ao indivíduo; asseio do corpo e da vestimenta"	Anexo à Escola Normal – 1ª classe	Ciênc. Fís. e Nat. e Higiene	1920
6. "Higiene da alimentação (noções)".	Anexo à Escola Normal – 2ª classe	Ciênc. Fís. e Nat. e Higiene	1920
7. "(...) Higiene da habitação (noções). Cozinhas, parelhos sanitários"	Anexo à Escola Normal – 3ª classe	Ciênc. Fís. e Nat. e Higiene	1920
8. "(...) Noções de higiene, sob o ponto de vista social e político"	Anexo à Escola Normal – 4ª classe	Ciênc. Fís. e Nat. e Higiene	1920
9. "(...) Higiene do edifício e das classes"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930
10. "Colaboração do médico e do educador"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930
11. "Investigações para descobrir a influência das condições higiênicas da habitação sobre o desenvolvimento físico (estatura e peso), comparando crianças pobres com as favorecidas da fortuna"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930
12. "(...) Necessidade da educação higiênica extensiva a todos os graus do ensino, desde o Jardim da Infância até a Escola Normal"	Normal - 3º ano curso geral	Higiene	1931
13. "Higiene do Ar. (...) Regras da Higiene, arejamento. (...) Perigo sanitário das poeiras"	Normal - 3º ano curso geral	Higiene	1931
14. Higiene da habitação. Ventilação, iluminação e asseio dos edifícios"	Normal - 3º ano curso geral	Higiene	1931
15. "Asseio corporal. Banhos. Cuidados especiais às diversas partes do corpo. Utilidade da inspeção cotidiana dos escolares do ponto de vista do asseio corporal"	Normal - 3º ano curso geral	Higiene	1931
16. "Medidas de proteção sanitária contra as principais doenças transmissíveis"	Normal - 3º ano curso geral	Higiene	1931
17."(...) atitudes higiênicas e viciosas dos escolares"	Normal – 4º ano curso geral	Higiene	1931
18. "Higiene física dos escolares normais. Asseio corporal. Vestuário. Alimentação. Sono. Regime dos colegiais normais nos diversos tipos de escolas maternal, jardim da infância, escola primária, internatos, institutos profissionais. Diversões escolares. Trabalhos manuais"	Normal - 4º ano curso geral	Higiene	1931
19. "(...) Escolha da ama de leite"	Normal - 3º ano Puericultura	Higiene	1931
20. "(...) higiene individual; sócia-pedagogia; orientação profissional"	Normal	Antropologia Pedagógica	1932

QUADRO 05

CONTEÚDOS PSICOLÓGICOS	TIPOS DE ESCOLA	DISCIPLINA	ANO
1. "Sistema nervoso; generalidades sobre sua anatomia e sua fisiologia"	Normal – 2ª série	Psicologia	1919
2. "A vida afetiva: a dor e o prazer: as emoções, as inclinações, as paixões"	Normal – 2ª série	Psicologia	1919
3. "A personalidade; suas condições orgânicas; afetivas e intelectuais. A unidade do *eu*. Desintegrações da personalidade"	Normal – 2ª série	Psicologia	1919
4. "(...) Psicologia da criança e da raça"	Normal – 3ª série	Pedologia	1919
5. "(...) Noções de anatomia e de fisiologia do sistema nervoso"	Normal – 2ª série	Psicologia	1920
6. "(...) Os sentimentos morais, religiosos, estéticos: a abstração, a generalização, a linguagem, a sugestão, a imitação, a imaginação"	Normal – 2ª série	Psicologia	1920
7. "Síntese física e psíquica da personalidade humana"	Normal – 2ª série	Psicologia	1920
8. "(...) Gênese e desenvolvimento das funções psíquicas na criança"	Normal – 3ª série	Pedologia	1920
9. "(...) Síntese física e psíquica da personalidade infantil"	Normal – 3ª série	Pedologia	1920
10. "(...) Cultura da vontade"	Normal – 3ª série	Pedologia	1920
11. "Estudo da Pedagogia consoante o novo espírito científico, os resultados da psicologia experimental, a orientação sociológica, as condições do meio, a natureza e interesses particulares do ser humano"	Normal	Pedagogia	1930

QUADRO 06

CONTEÚDOS SOCIOLÓGICOS	TIPOS DE ESCOLA	DISCIPLINA	ANO
1. "Relação da sociologia com a biologia e a pedagogia"	Normal	Sociologia	1930
2. "(...) A sociologia como técnica de ação social"	Normal	Sociologia	1930
3. "Moral social - Relações com a religião"	Normal	Sociologia	1930
4. "Crime – Causas sociais – Efeitos sociais – Prevenção de crime, defesa da sociedade, reforma do criminoso"	Normal	Sociologia	1930
5. "O problema da miscigenação no Brasil"	Normal	Sociologia	1930
6. "Sociologia da criança / sociologia escolar"	Normal	Sociologia	1930
7. "Perigos do emprego e dos métodos ativos contra o verbalismo, o psitacismo e os abusos da memória"	Normal – 2º ano profissional	Pedagogia	1930
8. "Particularidades sobre a direção e a fiscalização do ensino popular"	Normal – 2º ano profissional	Pedagogia	1930
9. "(...) desenvolver na criança certo número de estudos físicos, intelectuais e morais, reclamados (...)"	Normal	Sociologia	1931
10. Colocar "o futuro educador diante de determinadas condições sociais"	Normal	Sociologia	1931
11. "(...) problemas relativos à família, à pobreza, ao crime, à imigração, etc. ... em grande parte [é] o objeto dessa disciplina"(citando o objetivo do ensino de sociologia nos EUA).	Normal	Sociologia	1931
12. "Aprender a fazer inquéritos sociais para guiar os alunos mais tarde na direção acertada"	Normal	Sociologia	1931
13. Tratar "das questões que podem ser melhoradas pela educação, a Sociologia passa em revista os meios mais possíveis para uma adaptação social. Quando, pela educação, as gerações novas compreenderem que os males advindos do casamento entre indivíduos malsãos, da ociosidade, da imprevidência, pesam irremediavelmente, sobre sua economia pela necessidade coletiva de manter hospitais, casas de assistências, prisões, - procurarão trabalhar para a organização de uma sociedade, na qual o número de doentes, de ociosos, de parasitas, de degenerados, sejam menor'"	Normal	Sociologia	1931
14. Opção pela "sociologia aplicada" porque o seu assunto "é o melhoramento social"	Normal	Sociologia	1931

QUADRO 07

CONTEÚDOS CÍVICOS	TIPOS DE ESCOLA	DISCIPLINA	ANO
1. "Deveres da criança, na família"	Anexo à Escola Normal – 1ª classe	Instrução Moral e Cívica	1920
2. "Deveres da criança, na escola"	Anexo à Escola Normal – 2ª classe	Instrução Moral e Cívica	1920
3. "Deveres do homem e da mulher (segundo a natureza da aula) para com os seus semelhantes. Conhecimento dos deveres do cidadão"	Anexo à Escola Normal – 3ª classe	Instrução Moral e Cívica	1920
4. "Noção da organização política e administrativa, tomando por base a constituição da República e a do Estado"	Anexo à Escola Normal – 4ª classe	Instrução Moral e Cívica	1920
5. "Direitos e deveres cívicos, seu fundamento"	Normal — 4ª série	Instrução Moral e Cívica	1919
6. "Egoísmo e altruísmo: os interesses"	Normal — 4ª série	Instrução Moral e Cívica	1919
7. Sentimento e idéia da justiça, propriedade e tolerância"	Normal — 4ª série	Instrução Moral e Cívica	1919
8. "Direitos cívicos do cidadão brasileiro"	Normal — 4ª série	Instrução Moral e Cívica	1919
9. "Deveres cívicos; o imposto e suas divisões; o imposto de sangue [sic], o alistamento militar"	Normal — 4ª série	Instrução Moral e Cívica	1919
10. "Educação cívica"	Normal — 3ª série	Pedagogia	1919
11. "(...) A virtude, o altruísmo e o civismo"	Normal – 1º ano profissional	Pedagogia	1930
12. "(...) O canto e música aplicados à ginástica. Jogos escolares e esportivos, ..."	Normal – 4º ano geral e profissional	Educação Física	1931
13. "(...) fazer o educando adquirir o hábito de pensar como brasileiro e de sentir-se com uma parcela de responsabilidade nos destinos do Brasil"	Escola Pública Primária	Iniciação ao Estudo da Sociologia e Ed. Social	1934
14. "Contribuir para a formação do seu caráter, pela prática das virtudes fortes de iniciativa, de coragem, de perseverança, pelo hábito do trabalho e pelo sentimento de responsabilidade diante da vida"	Escola Pública Primária	Iniciação ao Estudo da Sociologia e Ed. Social	1934
15. "(...) aprendizado de moral e civismo (...) de acordo com as oportunidades que se ofereçam ao aluno, não só relativamente a fatos ocorridos na aula, como fora dela e que se prestem a ser comentados pelo educando"	Escola Pública Primária	Iniciação ao Estudo da Sociologia e Ed. Social	1934
16. "(...) Estimular as nobres iniciativas e os sentimentos de solidariedade, tudo num ambiente de alegria e de afeto e com a assistência e o interesse do professor entre os educandos"	Escola Pública Primária	Iniciação ao Estudo da Sociologia e Ed. Social	1934

Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira

Henrique Cunha Jr.

Introdução

Africanos e afro-descendentes constituíram a massa trabalhadora durante todo o período da colonização brasileira. Essa mão-de-obra executou todos os tipos de ofícios e realizou todas as formas de trabalho existentes, formando a população majoritária e fornecendo a base cultural do país, em associação com povos de outras origens. Os africanos vieram com conhecimentos técnicos e tecnológicos superiores aos dos europeus e aos dos indígenas para as atividades produtivas desenvolvidas no país durante o período de Colônia e Império, o que tornou esta mão-de-obra africana responsável pelas atividades de trabalho desenvolvidas durante este período histórico. Em todos os campos, da agricultura à mineração, à manufatura, à pesca e ao comércio, o Brasil é em grande escala conseqüência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos, trazidos à força, como cativos, capturados em diferentes regiões da África, e em diferentes épocas. Temos que lembrar que esta imigração forçada durou quase quatro séculos e trouxe mais de seis milhões de pessoas.

A África é o continente de mais antiga ocupação pelos seres humanos, tendo sido o lugar de desenvolvimento de grande parte do conhecimento da humanidade. As culturas agrícolas e pastoris tiveram desenvolvimento importante em solo africano. As culturas das manufaturas e das artes também foram intensamente processadas pelos diversos povos africanos. No campo da filosofia, da matemática e da cultura letradas, a África precede outros continentes, realiza um significativo e inesgotável acervo. A realização de cidades, reinos, impérios e sistemas comerciais faz parte do passado africano em todas as regiões do continente. Toda essa enumeração de partes do processo civilizatório da humanidade é necessária para ilustrar a complexidade e a importância da bagagem africana trazida para o Brasil, e também levada,

antes de 1500, para Portugal e Espanha. Antes do Brasil, estes países receberam fortíssima colonização africana, decorrente da ocupação da península Ibérica pelos mouros durante 700 anos. A Europa, com sua constituição greco-romana, deve grande tributo à base africana. Exemplos importantes são as contribuições das civilizações egípcia e etíope para a Antigüidade.

A escravidão e a servidão foram formas de trabalho forçado que fizeram triste e repudiante parte da história da humanidade. Perduraram em todos os continentes durante longo período histórico. Esta escravidão é denominada de doméstica, não se tratando de um sistema amplo de produção, nem mesmo dirigido para um determinado povo e por um período longo de séculos seguidos. Na Europa, este sistema de escravidão doméstica existiu até o século 15, na maioria dos países, e até o século 19, se considerarmos a Rússia. Depois de 1500, o escravismo sofrido pelos africanos faz parte do incremento do sistema de escravismo europeu, pois se tornou a acelerada e única forma de produção intensiva e comercial realizada por europeus, em benefícios dos europeus, dirigida contra os povos africanos e indígenas. A única justificativa possível desse escravismo foi a avareza, desumanidade e a criminalidade dos europeus relacionados a esta forma de produção. Dado o período histórico e a forma intensa como ocorreu, este escravismo foi qualificado de escravismo criminoso.

Teorias racistas e colonialistas européias tentaram justificar a escravismo criminoso por um possível atraso cultural dos escravizados. Mesmo que existisse tal atraso cultural, isto não justifica este ato criminoso. Escravidão é crime perante a humanidade. Mas, tal condenação deste sistema criminoso de produção só foi conseguida recentemente. Embora as consciências tenham confessado a culpa criminosa e se declarado envergonhadas pelos crimes, medidas práticas de indenização e reparação aos povos prejudicados ainda não foram realizadas. Os herdeiros dos crimes continuam a se beneficiar das fortunas acumuladas indevidamente, sem o compartilhamento, reordenamento e redistribuição dos benefícios com os povos prejudicados.

As populações das regiões bantas da África foram as primeiras a serem trazidas para o Brasil. Os bantos foram os que vieram em maior número e que mais marcaram a cultura brasileira. São populações de um imenso território africano, de culturas variadas e com formas filosóficas e culturais bastante complexas – cujo entendimento apenas recentemente foi possível à cultura ocidental – que marcaram os principais signos da cultura brasileira. Seguiram-se às populações bantas povos da África Ocidental, dentre eles, um número

significativo de yorubanos e daomeanos. A marca africana é indiscutível na cultura brasileira. Mas estes povos africanos e afro-descendentes, nas suas epopéias de busca de liberdade e de igualdade social, realizaram eixos marcantes da história social do povo brasileiro. Empreenderam milhares de quilombos, de rebeliões, de instituições no combate ao escravismo criminoso. Tiveram intensa participação em todos os movimentos da história nacional. No pós-abolição, a história de africanos e afro-descendentes se transcreve na organização de novos movimentos sociais, religiosos e culturais, entre os quais se destaca um atuante Movimento Negro.

Dados os contextos históricos e geográficos, tanto na esfera social e econômica mundial como na brasileira, africanos e afro-descendentes constituem uma especificidade histórica que tinha sido, por diversas razões, deixada de lado ou com tratamento insuficiente na educação brasileira. Os movimentos negros insistiram por mais de um século para que se realizasse a devida incorporação das histórias e das culturas de africanos e dos afro-descendentes ao ensino da história geral da humanidade e à História do Brasil, sem, contudo, lograrmos sucesso até o ano de 2003. Os movimentos negros persistem na necessidade e no direito de pelo menos as populações afro-descendentes terem estes conhecimentos históricos e culturais expressos na educação nacional. Como conseqüência da Conferência Mundial de Durban, em 2002, e das negociações políticas nacionais, eis que em 2003 é decretada a lei da inclusão da História e da Cultura de Africanos e Afro-brasileiros na educação nacional. Esta lei é uma conquista importante dos movimentos sociais negros. Este artigo tem como principal propósito tratar dos aspectos curriculares desta lei, apresentando uma proposta de abordagens e de conteúdos dos temas a serem ensinados.

A proposta de eixo teórico

A história social, pelas tramas do marxismo clássico, não conseguiu dar satisfatória notoriedade à especificidade dos africanos e dos afro-descendentes. Não conseguiu retirar do eixo das lutas de classe uma formulação que explicasse a particularidade da história e da cultura desenvolvidas pelos povos africanos e por seus descendentes. Entretanto, esta base teórica do marxismo clássico possibilitou entendermos que a essência do trabalho histórico no Brasil é negra, devido aos significados dos aparatos ideológicos e coercitivos implementados pelas classes dominantes no exercício das imposições culturais, sociais e

econômicas. O escravo foi a base do pré-capitalismo no Brasil. A essência do trabalho capitalista é sintetizada pela situação de exploração dos descendentes de escravizados. Mesmo assim, a vida social não se explica apenas pela oposição do trabalho ao capital. Fica explícita a necessidade de uma ampliação conceitual que nos explique as inter-relações entre a cultura e a história social, sobretudo que leve em conta a base cultual africana.

Embora nos últimos 50 anos as diversas áreas das ciências, notadamente a biologia, se dedicaram a superar a idéia de raças humanas, esse conceito ainda opera estragos sucessivos no imaginário social e nas representações sociais. No esforço de superação da idéia de raça, os grupos sociais passaram a não ser mais comparados procurando-se diferenças raciais. O conceito de raça deveria ser totalmente abolido da esfera da ciência e da cultura, dados os equívocos e malefícios causados pelas teorias raciais, que redundaram em racismo. A raça biológica está sepultada, superada como forma de pensamento, mas os problemas persistem. Outras formas derivadas dos resquícios da raça biológica estão ainda em evidência. Uma delas é a teorias da mestiçagem, que parte da existência de três raças biológicas, as transforma numa raça social e faz apologias da mestiçagem brasileira como solução de um problema social. Nesta discussão da mestiçagem, o que está em evidência não é o fato biológico, mas sim o tratamento de fatos da ordem política, econômica e social. As tentativas do uso de uma ideologia da mestiçagem são para evitar a declaração da existência de aparatos desestabilizadores e produtores de desigualdades específicas contra os afro-descendentes. Tentam impor uma lógica segundo a qual havendo mestiçagem não haveria racismo. Na realidade, o que temos no âmbito social é que o racismo de dominação é tão amplo que mesmo os mestiços são racistas “à moda brasileira”.

Mesmo que as divergências sobre a natureza do racismo sejam diversas, os estudos, do presente e do passado, sobre os afro-descendentes, permitiram um consenso sobre a existência de uma enorme desigualdade estrutural de ordem socioeconômica sofrida pelos afro-descendentes. As divergências conceituais explicam a origem e a natureza da conservação dessa desigualdade. O fato importante que deveria nortear a discussão é que esta desigualdade é injusta e desumana, que deveria ser combatida por todos os meios, não importando as suas origem e natureza. Nesta formulação da necessidade de combate à desigualdade, a educação figura como uma das formas importantes de mudança da estrutura social dos afro-descendentes. Para combater esta desigualdade, a educação precisa teorizar, realizar práticas efetivas e específicas que modifiquem concretamente a situação dos afro-descendentes.

No campo teórico, a superação da raça biológica levou à formulação da idéia de raça social. Entre 1989 e 1992, dediquei muito tempo ao exame dessas duas idéias de raça, a biológica e a social. Na época, usava a referência de raça antiga para biológica e de raça moderna para a social. Nos estudos, verifiquei que raça era também antiga, formulada entre 1945 e 1950. O argumento de que a raça era socialmente construída é recente, vem acompanhando a formulação de que o gênero é socialmente construído. Quando aprofundamos as críticas às definições, a diferença entre a raça biológica e a social desaparece. Ambas foram socialmente construídas, ambas têm constituição do fenótipo e das formas biológicas. Do ponto de vista teórico, mostrava-se necessário para mim a superação da idéia de raças. Outros problemas se seguem à idéia de raça social, o da explicação das experiências culturais, por exemplo. A idéia de raça social se mostra útil na explicitação dos preconceitos e dos racismos na sua superfície e não na sua profundidade. Os estudos que tentam o aprofundamento e alargamento temporal conceitual pela via da raça social têm entrado em conflitos teóricos quase sem saída. Face às dificuldades, sugiro uma abordagem pela via da etnia (CUNHA JR., 2000), tomando como base africana a base geográfica, onde se consolida a cultura e a história. Dessa cultura e dessa história, da base africana, derivam-se as histórias e a culturas dos afro-descendentes. A etnia é um conceito de base histórico-sociológica, que, articulado como tal, permite um contínuo entre África e América. A etnia afro-descendente permite esta continuidade. A etnia, não como é concebida na antropologia, mas sim como história sociológica.

Mas ainda resta a necessidade de explicar os conflitos entre africanos e europeus, numa história que precede as lutas do capitalismo, mas que se adaptam à existência deste. Assim, parece útil que, aliado ao conceito de etnia, estabeleçamos o da dominação ocidental.

Ainda, do ponto de vista conceitual, vamos preferir usar afro-descendente a afro-brasileiro. A razão desta preferência é que afro-brasileiro surge entre 1930 e 1940, em linhas de pensamento distintas das atuais. Além de que, afro-brasileiro faz parte de um período no qual os grupos de intelectuais brasileiros eram totalmente desinformados, para não dizer ignorantes, sobre a história africana. Nutriam teorias racistas sobre a cultura de base africana. Vejam que, nesta época, Gilberto Freyre e os seus seguidores consideravam a cultura africana inferior à européia. O conceito de afro-descendência nasce com o pleno conhecimento do passado africano, nasce sobretudo em decorrência deste conhecimento e da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil.

Somos porque compreendemos o que somos

Somos aquilo que somos. O fato de existirmos deveria bastar como afirmação para sermos respeitados e considerados na cultura e na sociedade. O simples fato da existência deveria ser suficiente para o direito a uma história presente no sistema educacional. Somos parte da cultura nacional, pois esta se estabelece com a nossa constante participação. Não somos objeto do interesse da cultura nacional quando da exposição desta cultura na educação. Quando nos dizem que de certa maneira estamos incluídos em alguma versão oficial desta cultura, o que acontece é que não conseguimos nos reconhecer nessas versões. A dificuldade deste reconhecimento é em virtude da forma caricatural e reduzida com que somos incluídos nessas versões da cultura e da história nacionais.

A presença de africanos e afro-descendentes na cultura e na história não é realizada na forma completa e satisfatória, como seria simples e natural. Deveríamos estar em todos os capítulos, dada a nossa existência e participação constante em todos os setores da cultura, em todos os momentos da história. Essa representação na história e na cultura não é realizada, pois estamos submetidos a um processo de dominação e de imposição da cultura denominada ocidental. Estamos dentro de um sistema de educação considerado universal, que transmitiria em hipótese a essência da cultura humana, na sua diversidade. No entanto, esta visão de universal funciona como a imposição de uma visão eurocêntrica de mundo. As idéias de ocidente e a cultura ocidental são utilizadas como parte da dominação cultural. No trato dado ao universal, desaparecem as especificidades, ficam as categorias gerais, que são as da cultura grego-romana, judaico-cristã. Essas culturas fundamentam o eurocentrismo. E desconhecem como relevantes as expressões de africanos e afro-descendentes.

Além destes complicadores eurocêntricos, que se dão no âmbito da denominada cultura universal e da história universal, aparecem outros, produtos dos grupos de pensamento sobre a cultura brasileira. As ideologias da cultura brasileira tendem sempre a colocar os africanos no campo do exótico, do precário ou do incompleto. Principalmente porque partem de um imenso desconhecimento sobre a África. Nessas ideologias, os afro-descendentes são representados como espécimes em extinção. A ideologia da cultura brasileira sempre anuncia o desaparecimento das culturas afro-descendentes, das identidades e dos seres. As idéias culturais que temos de mestiçagem, hibridação ou sincretismo sempre levam à conclusão do desaparecimento desejável do afro.

Temos uma versão de cultura em que é entronizado o português, ficando Portugal como o eixo colonizador da cultura. Os demais, indígenas e africanos, são complementos dispensáveis, adereços e penduricalhos para enfeite. As histórias e culturas africanas não são consideradas como fonte axial da história de Portugal e nem do Brasil. O fato de populações africanas, sob a denominação de mouros, terem ocupado a península Ibérica por 700 anos não encontra eco para a apresentação de Portugal como dependente da cultura e da história africanas.

A presença da cultura e da história de africanos e afro-descendentes na educação brasileira deve-se à compreensão política que temos hoje dessa importância. Nos fazemos representar nesta educação por compreendermos que assim deva ser.

Cultura, identidade e história

Neste tópico, sobre sermos porque conhecemos, cabe falarmos sobre a importância desses temas da cultura, identidade e história. Separar a cultura da história ou a história da cultura parece um exercício difícil. Dentro da perspectiva africana, impossível, dado que todos os conhecimentos aparecem entrelaçados na cultura africana. Mas estamos falando numa perspectiva européia do conhecimento. Esta divisão em disciplinas obedece a um critério ocidental. Critério que mesmo o conhecimento ocidental tem tentado modificar, trabalhando com as formas de interdisciplinaridades, com os conceitos de integralidade do conhecimento. Quando falamos em Ocidente, estamos pensando num conjunto político de idéias hegemônicas, como uma forma de dominação.

Cultura, identidade e história apresentarão sempre aspectos críticos ao serem tratados, pela carga política que essas definições e conceitos encerram. A educação transmite a cultura. Assim, ela se reserva o direito de dizer o que é cultura. Cabe, antes de qualquer coisa, perguntarmos qual educação, para quem e para quê? A educação faz a seleção dos temas por um critério unicamente ideológico, político, mas se ampara nas ciências para justificar as escolhas. Vemos que as ciências fazem um esforço para serem consideradas neutras, e também verdadeiras. Consideramos as ciências como não neutras, como espelho de uma sistematização dos conhecimentos provisórios, portanto mutáveis, sem o sentido de certo ou errado, muito menos de verdadeiro ou falso. As definições de cultura e história abrangem sempre concepções sobre as quais não existe uma

unanimidade de perspectiva, e as definições fazem parte da cena do confronto político entre os grupos sociais.

Por que a discussão sobre identidades?

Nas sociedades de democracias liberais, o reconhecimento das identidades dos grupos sociais se constitui numa justificativa para o acesso aos direitos individuais e coletivos específicos. Pela via da identidade, os grupos adquirem direitos, conservando seus valores particulares e específicos. Depois da Segunda Guerra Mundial, no resguardo ante a brutalidade política contra as minorias étnicas, cristalizou-se uma defesa do direito à especificidade, à particularidade, em relação aos valores hegemônicos. Proteção que a democracia liberal desenvolveu, devido aos conflitos internos nas sociedades européias, mas que pouco praticou fora da Europa. Esse discurso, que sustentou o direito às diferenças, propiciou o direito de expressão de gênero contra a hegemonia masculina. Portanto, foi um avanço conceitual importante. Mesmo assim, a idéia de diferença é perigosa, pois ela pressupõe um padrão de igualdade que leva a comparações valorativas. Os preconceitos estão assentados nessas comparações valorativas. Em lugar de diferenças, o melhor é trabalharmos com o conceito de diversidade.

Os direitos sociais são regidos e reconhecidos pela via das identidades sociais. Estão baseados no direito de expressões e de visões de mundo próprias dos diversos grupos sociais. São os direitos a especificidades e a particularidades culturais. Desta forma, temos o direito de credo religioso, por exemplo. Neste sentido o tema da identidade cultural tem um significado político forte, corresponde aos direitos de inclusão social sem a perda de identidade, sem perder os valores próprios. Nos processos de dominação e de imposição dos valores de um grupo social sobre os de outro, a dominação rege sobretudo pela imposição cultural, pela destruição da cultura e dos valores culturais dos grupos subjugados. Um exemplo desta luta de dominação é o que está ocorrendo com relação às culturas religiosas do candomblé e dos evangélicos. Estes últimos, na procura da hegemonia religiosa, constroem um racismo contra a cultura do candomblé. Através desse racismo, pregam a eliminação da nossa cultura religiosa de base africana. Combatem todos os elementos de expressão que marquem a existência de uma identidade do candomblé. Reduzem os elementos da cultura negra à coisa do diabo. A nossa defesa jurídica contra essas agressões racistas baseia-se na liberdade de expressão dada pela Constituição brasileira.

Penso que assim podemos entender onde cultura, identidade e história fazem parte de um jogo político de dominação.

Examinando os aspectos políticos das relações sociais, que são de relações de dominação social, econômica e política, aparece a importância da expressão e do reconhecimento de uma identidade social grupal. Também se caracterizam os esforços da negação da existência de identidades, como é o caso da identidade negra ou afro-descendente. Neste terreno da luta política pela hegemonia ocidental nas sociedades industriais, os grupos dominantes sempre insistem na inexistência de outras identidades. Hoje muito se fala na inexistência de identidades particulares, na produção de uma identidade no mercado pelo uso de produtos industrializados, na perda de identidades na sociedade pós-moderna. As identidades particulares também subvertem os projetos políticos de constituição de uma identidade nacional única. No Brasil, essa formulação de uma identidade nacional única é nutrida pelas ideologias da mestiçagem. A unidade conceitual aconteceria pela perda das identidades específicas e pela fundação de uma identidade mestiça, onde a cultura é uma cultura híbrida e a história é uma história de concordância pacífica entre os povos originários de culturas diversas.

A discussão das identidades está na base da discussão dos direitos dos grupos sociais e das lutas contra as hegemonias culturais, que são políticas e econômicas. A existência de uma identidade dos afro-descendentes tem sido contestada devido a essa luta política. Entretanto, essa identidade afro-descendente não é construída pelos caracteres fenotípicos, como muitos acreditam. É constituída por conjuntos amplos, complexos de motivações e condições culturais, sociais, econômicas e políticas.

Uma breve definição de cultura, história e identidade cultural se faz necessária, para orientação do pensamento aqui desenvolvido. Em seguida, passamos a essa tentativa de definição.

Sobre a cultura, talvez possamos começar dizendo que os seres humanos são coletivos, formam coletividades humanas, vivem em sociedades. Esta coletividade reuniu sempre uma diversidade de experiências sociais. Portanto, não são coletividades homogêneas. Os seres humanos e suas coletividades participam da construção de conhecimentos materiais e imateriais. Através de uma capacidade criativa, os seres humanos inscrevem a sua passagem em determinado espaço geográfico, produzindo este espaço geográfico na produção de si mesmo, passando por uma constante transformação. A cultura é a experiência humana. Um legado imenso de expressões materiais e imateriais é

parte daquilo que chamamos de cultura de um determinado povo, ou de uma determinada região. As definições de cultura e sua aplicação ao conhecimento ficam dificultadas pelas ideologias que cercam o assunto. A cultura passa a ser vista como aquilo que temos a possibilidade de registrar e compreender. Tudo que não foi registrado e tudo aquilo que não foi compreendido, embora tenha existido, fica externo ao que é considerado como cultura. A cultura transmitida na educação é uma parte pequena e seletiva da experiência humana. Não devemos tomar a palavra seletiva no sentido daquilo que tem maior importância. Seletiva significa cortada pelos critérios de apreciação de quem está definindo a cultura e a educação.

Toda cultura é diversa, e as culturas humanas são diversas e não se constituem de forma isolada. Sempre por razões variadas, muitas das quais ao longo do tempo fogem à nossa compreensão e ao nosso conhecimento, as culturas têm formas de comunicação entre si. Devemos sempre, quando falamos de uma determinada cultura, lembrar que se trata de um recorte parcial e tendencioso daquilo que foi uma experiência de existência muito mais ampla. A cultura é vinculada ao processo de existência humana e de formação das sociedades, interdependente ao desenvolvimento dinâmico de formações sociais, expressando referenciais de valores e comportamentos, produzindo a identidade cultural do grupo social.

A identidade cultural tem um caráter dinâmico, multidimensional, variável e diverso. A identidade é definida por uma síntese de diversos fatores sociais que fazem sentido para um determinado grupo social. Essa síntese, por sua vez, não faz sentido e não é nem compreendida por outros, externos ao grupo social. As identidades culturais têm significados diversos para os diversos grupos sociais e cumpre aos grupos sociais falar das suas identidades. A identidade é um conjunto subjetivo de significados próprios aos grupos de mesma identidade. Chamamos atenção de que não existiria propriamente uma identidade racial. Não são os caracteres fenotípicos da raça biológica e nem os atribuídos a esta pela raça social que definem as identidades e sim um conjunto de práticas sociais e culturais. A identidade negra ou afro-descendente é definida a partir das experiências sociais passadas pelos povos originários da África e pelos descendentes. A cultura processada, que serve de referência à identidade, não inclui apenas pessoas de fenótipo considerado "negro" na sociedade brasileira. Também a experiência cultural não é estanque, comportando a associação de pessoas e povos de outros continentes. A definição de identidade, como vemos, tem sempre um caráter político.

Quanto à história, podemos dizer que as presenças coletivas produzem conflitos de interesse. Vamos trabalhar a história como o registro das relações institucionais coletivas produzidas na mediação, na solução ou na erupção dos conflitos. O sujeito social se constitui nas relações sociais, é ao mesmo tempo criador e produto de si mesmo. Assim, o ser humano produz a sua própria história na produção das relações sociais. Podemos dizer que a história é um conjunto de interpretações sobre os conhecimentos que temos dessas relações que produzem as sociedades (BORGES, 1988). Conjunto que é mutável na medida em que os valores de interpretação mudam, e as informações disponíveis também mudam.

A relação entre identidade cultural e história é relação de realimentação, uma idéia interfere na produção da outra, ou seja, uma se apóia na outra. A compreensão do significado que a identidade cultural produz dependente do conhecimento histórico retido por uma comunidades ou grupo social. A identidade do grupo social se alimenta da própria história deste grupo social. Produz, no significado político dado a esta história, a transformação da própria história.Uma boa lição atual da relação entre cultura, identidade, história e lutas políticas pode ser tirada da observação do que se passa atualmente no Iraque. A identidade dos grupos é fundada na cultura religiosa. Os fatos políticos são baseados na história, que alimenta a cultura religiosa e reconstrói as identidades. Mas essas se expressam com virulência, dadas as lutas contra a dominação interna e externa.

A HISTÓRIA AFRICANA

Vamos começar o estudo da história e da cultura africana lembrando um conceito importante que nos foi ensinado pelo brilhante cientista e historiador do Senegal Anta Diop. Diop fala da *unidade cultural africana na diversidade* (DIOP, 1959). Isto significa que existem eixos comuns, norteadores do conhecimento, da história e da cultura africanas. Esses eixos partem de concepções filosóficas válidas para todo o continente africano, dando o significado de unidade cultural africana. A diversidade surge das localidades e das épocas históricas específicas e contextos históricos particulares que desenvolveram esses eixos culturais. A unidade cultural surge da existência de uma unidade geográfica. O continente é um território único construído pelas relações comerciais e políticas entre os povos africanos.

A unidade territorial e histórica africana é importante para interligarmos a história africana às histórias de outros povos, à história da humanidade. A idéia de Europa e da Civilização Ocidental tem seu nascedouro cultural na cultura africana (BECKER, 1967), mas não é vista dessa forma por deixar o Egito e a Etiópia como peças à parte da história africana. Este erro significativo, em ver o Egito e a Etiópia como histórias independentes da história africana, vem do fato de falarmos numa história da África Negra, como sub-saariana, e de uma África de pele dourada, como acima do Saara. Temos nesta formulação mais um erro do pensamento, das percepções equivocadas, focalizando a região através de um possível tipo fenotípico predominante. Digo possível, visto que não é exatamente aquilo que a média da população pensa que é a realidade. Friso aquilo que a média da população brasileira pensa, pois esta se refere ao Egito como uma população de pele clara, sendo que a população real deste país africano é como a do nordeste brasileiro, como uma diversidade de tonalidades de cor de pele. No Antigo Egito, muitas dinastias vinham da Núbia, atual Sudão, onde a população tem pele de cor escura retinta. Este é mais um exemplo onde os conceitos de raça social se confundem com os da história, em prejuízo de uma compreensão unificadora do passado africano. O conceito de unidade geográfica, econômica e cultural é importante, pois integra a história africana, permite uma compreensão da dinâmica interna do continente africano (CUNHA JR., 1999, 2000; GIORDANI, 1993). Esta unidade histórica e cultural vai permitir a compreensão e avaliação da bagagem cultural dos afro-descendentes na diáspora africana. O conjunto da cultura africana se reproduz nos trabalhos, nas formas de socialização, na formação da cultura brasileira.

Qual história africana?

Em virtude da amplitude da cultura e da história africanas, em razão dos diversos enfoques e versões que temos da história africana, muito se debate sobre qual história africana deveria ser trabalhada na educação brasileira. Esta dúvida não é compartilhada com os setores do movimento negro que vêm ensinando a história e a cultura africana de longa data. As muitas experiências de ensino da cultura e da história africanas já consolidaram um referencial sobre qual história africana deve ser ensinada. A história africana que nos interessa é aquela que possibilite a compreensão do Brasil. Aquela que explique os aportes significativos dos africanos e dos afro-descendentes para a construção da sociedade brasileira (CUNHA JR., 1999). Deve ser uma história africana que

abarque toda a dinâmica das sociedades africanas nos aspectos econômicos, sociais e culturais. Uma história que destaque as aquisições tecnológicas, políticas, econômicas e sociais das sociedades africanas, com destaque ao período que vai do século 12 ao 18, pelo fato de este ter uma incidência mais direta na sociedade brasileira. Das conseqüências diretas deste período histórico através de todo o continente africano é que se funde a complexa e rica bagagem africana carreada para o Brasil.

A ênfase no "todo", na "totalidade" do continente, de uma experiência histórica comum a todos os africanos deve-se ao fato de a separação em partes desconexas do continente africano ter servido à diversas manipulações de idéias racistas sobre os povos africanos. Esses são apresentados como tribos isoladas no meio da selva, dando a entender que são de civilização de menor importância. Os conhecimentos na matemática, na astronomia, na tecelagem, na escrita, na filosofia, na arquitetura ficam caracterizados como fatos isolados, como se não produzissem uma experiência histórica comum a imensas regiões, disseminada entre muitos povos do continente.

Vejam que desde o Antigo Egito a África produz tecidos, passando pela importantíssima tecelagem das regiões da Nigéria e do Congo, que entre os séculos 16 a 19 exportavam tecidos para a Europa. No entanto, os africanos escravizados no Brasil são pensados como originários da tribo dos homens nus. Isto porque a história africana não foi vista no seu conjunto e nas interligações entre as diversas regiões. Por pensarem a história africana como constituída por blocos isolados, não chegam a pensar nas relações diplomáticas e culturais entres as regiões africanas, e destas com o resto do mundo. Então, ficamos com dificuldades de entender as embaixadas apresentadas nos reizados e congados brasileiros. Dizem que são de origem portuguesa os fatos consolidados na história africana e transmitidos para o Brasil. São pensados por pesquisadores que só vêm às relações diplomáticas como parte da política européia, e não da africana, como se esta relação diplomática entre países não fosse necessária no passado africano.

Na linha de uma história africana que traga explicações importantes para os afro-descendentes, destacamos o trabalho de Walter Rodney (1975). Juntamente com esta abordagem de Rodney, outros trabalhos de africanos como Obenga (1974), HamPate Ba, têm uma trajetória interessante para termos uma história africana.

A CULTURA AFRICANA

A cultura de base africana é muito ampla e constitui o traço de união entre africanos e afro-descendentes. O traço fundamental desta *cultura de base africana* está nos princípios civilizatórios africanos. Esses princípios aparecem na literatura com diversas denominações, tais como Cosmovisão Africana, Filosofia Africana ou Gnose Africana. Formam um núcleo consistente fundamental, presente no pensamento africano de todas a regiões e passando pelas diversas povos e formações religiosas do continente africano. Estes conjuntos de fundamentos inspiram os desenvolvimentos das diversas áreas do conhecimento, indo da matemática e astronomia à medicina, dando consistência às idéias políticas e jurídicas, determinando os ideais e práticas cotidianas da população. Atravessam o Atlântico e organizam o pensamento afro-descendente nas Américas e no mundo, em colaboração com outras culturas (SANTOS, 1995; LUZ, 1995).

Para a constituição de um pensamento de base africana (OLIVEIRA, 2003) alguns elementos foram fundamentais: a comunidade e o seu enraizamento na terra, e a ancestralidade. Estas marcas significam, para o africano, a noção de repetição dos ciclos de vida, dos astros e do universo. Seqüência que se repete, mas com modificações, com acréscimos. Como trajetórias que são próximas, mas não se repetem, com idéias que hoje, no mundo ocidental, são representadas na matemática pelas teorias do caos. A idéia da comunidade e da cabeça humana inspira as circularidades de representação do mundo para os africanos. A terra sempre foi redonda para os africanos, em função desta concepção circular de representação da perfeição. O ser humano pensante está sempre no centro do pensamento dos diversos povos e filosofias africanas. A ancestralidade é a marca de permanência do ser sobre o tempo. Neste se assentam todos os processos de conhecimento e de evolução do mundo. No conceito de ancestralidade e do respeito a ela se fundam os princípios da organização social e da interação do ser humano coletivo com os demais seres da natureza. O pensamento africano procura sempre a explicação da totalidade como um conjunto indivisível complexo e de conexões múltiplas. A comunidade, sua terra e seu povo constituem a base da identidade e da construção das sociedades africanas. A força vital e a palavra são dois conceitos que explicam os dinamismos, as mudanças, nas sociedades africanas. A força vital é a energia a ser acumulada para a continuidade e para a mudança. A palavra é cultuada com conhecimento e como elemento de criação. A palavra precisa ser pronunciada com cuidado,

dado o seu poder de criação. A palavra tem um sentido rítmico na sua expressão. Para os africanos, também os tambores falam.

Essas bases conceituais do pensamento africano se refletem por todas as expressões da cultura. A apresentação da cultura africana e dos seus signos e significados pode ser feita por vários caminhos. Um deles seria pela literatura africana, desde a oralidade, pelos provérbios, pelos mitos e pelos textos literários. Exemplos podem ser dados por Achibe Achebe (ACHEBE, 1983).

Uma ampla apresentação da cultura de base africana pode ser dada pelo estudo da arte africana (GILLON, 1984; VANSINA,1984). Começando pela arte rupestre africana, que representa uma exposição da pré-história da humanidade, e seguindo pela arte dos períodos da história antiga da Núbia e do Egito. A arte Nok se constitui em um caso importante da arte africana, dada sua originalidade e antigüidade. A arte Akan é um conjunto de grande expressão, com representações diversas em vários suportes, metais, tecidos, madeira e telas. A arte Akan expressa um excelente exemplo do domínio de varias técnicas e da relação da arte com a matemática, com a religião e o poder. A arte das regiões do rio Níger, que poderia ser denominada como Igbo-Ukwu, como a do Benin e Yoruba, tem uma significativa importância para a compreensão dos elos da cultura africana com a brasileira. A arte das regiões do rio Congo e do rio Zambeze, principalmente a Luba, Kuba e do Congo, completa a base que instrui a interpretação da cultura transmitida para o Brasil. Para terminar, a arte da região suarili e da Etiópia representa os universos de variação da arte africana e da influência árabe e indiana.

O estudo das religiões de base africana também nos permite representar a cultura africana. Devemos lembrar que parte da cultura originária das religiões cristã e mulçumana está no continente africano. O cristianismo tem um início africano, no Egito e na Etiópia, e depois é reformulado, com a produção de uma versão européia que se consolida apenas depois da Idade Média

A HISTÓRIA DOS AFRO-DESCENDENTES

Nada mais adequado para apresentarmos a história dos afro-descendentes pela luta pela liberdade do que os quilombos, desde Palmares, no passado, aos kalungas, na atualidade. Os quilombos são apresentados como uma instituição política africana da região banta, repensados na realidade brasileira como uma

alternativa de organização social ao escravismo criminoso. Quilombo como instituição política com proposta de organização econômica alternativa ao escravismo criminoso. Quilombo como uma forma de luta contra a injustiça, que vem desde o escravismo aos dias de hoje, ou seja, que percorre a história do Brasil, em todas a épocas e em todas as regiões do País. Quilombos que criaram economias importantes e povoações expressivas e duradouras por todas as partes do País. Forma de instituição que demonstra a rebeldia e a tenacidade do povo africano e afro-descendente na luta contra a escravidão. Depois de uma introdução que revise a origem africana, o início das histórias dos afro-descendentes pode ser dado pelos quilombos (FREITAS, 1979).

Na seqüência, podemos ter as organizações de africanos e afro-descendentes no meio urbano, dadas pelas irmandades negras católicas. Estas existem desde 1640, expandem-se pelo país todo, combatem o escravismo, procurando a compra de alforrias, organizando a educação dos membros da irmandade e garantindo assistência na velhice e na doença. Elas são de suma importância para compreender a organização da população no meio urbano. Junto com essas, vêm as festas e sociedades de reizados e congadas. Paralelamente, em estrita colaboração com estas últimas, temos os terreiros, que foram uma instituição de forte preservação dos fundamentos da cultura de base africana (SILVA, 2000). Numa terceira parte, poderíamos trabalhar as rebeliões contra o escravismo criminoso, dando destaque às rebeliões dos malês, na Bahia, como o ciclo das rebeliões bantas nas regiões de Minas e de São Paulo.

Entrando numa quarta parte, deveríamos apresentar a luta pela abolição da escravatura. Destaque aos projetos de abolicionistas, como os defendidos pelo escritor e jurista Luiz Gama, ou os do político e engenheiro André Rebouças, nos quais se propunha a reforma agrária, com a doação de terras aos ex-escravos e o suporte do Estado a estes. Seria importante relembrarmos os milhares de africanos e afro-descendentes que foram enforcados, esquartejados e deportados nesta luta pela liberdade. Neste capítulo, desfaríamos a imagem de que o escravismo não foi tão rigoroso, cruel e criminoso como em outros lugares de colonização inglesa e francesa.

A quinta parte apresentaria a história dos afro-descendentes, e poderia ser dedicada à participação dos afro-descendentes nas lutas nacionais. Dar relevância à participação nas lutas da independência do Brasil. Destacar a participação dos africanos e afro-descendentes na Guerra do Paraguai. Mostrar que a maioria da composição do Exército brasileiro era de escravizados e descendentes destes. Explicar como os escravizados foram conduzidos à guerra pelas promessas

de liberdade e pela troca de um escravizador que fugia da guerra por cinco escravizados, formando parte dos batalhões denominados Voluntários da Pátria. Muitos desses soldados que lutaram pelo Brasil iam acorrentados até o cenário das batalhas. Muitos dos heróis desta guerra eram negros e muitos comandos foram assumidos por estes. A história dos afro-descendentes no pós-abolição é marcada pela história dos movimentos negros, da imprensa negra e pelos políticos negros. Para terminar, cabe um capítulo especial para os afro-descendentes ilustres nas áreas das ciências, educação, artes e literatura.

Neste, podemos homenagear personalidades como o médico baiano Juliano Moreira, nascido em 1873, em Salvador, um psiquiatra e pesquisador de renome internacional. Ou então, o também baiano, filho de escrava, Theodoro Sampaio, nascido em 1855, em Santo Amaro, engenheiro, sanitarista, geógrafo, literato e artista. Um dos primeiros diretores da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) e um dos fundadores da Escola Politécnica da USP, André Rebouças e Antônio Rebouças (DANIEL, 1994), são engenheiros das grandes obras do Brasil do século 19. Há também os educadores negros que são ícones históricos, como Maria Firmina (REIS, 2004) e Pretextato dos Passos Silva (SILVIA, 2000). Os marcos da música clássica brasileira, padre José Maurício, e Alfredo da Rocha Viana Júnior, o Pixinguinha, nascido no Rio de Janeiro, em 1897.

Assim, temos os termos do conjunto geral para a história dos afro-descendentes. Entretanto, é necessário que cada estado, cada município, cada bairro, escrevam as histórias dos afro-descendentes locais. Cada parte do País tem a suas marcas localizadas de africanidades. Mesmo em locais em que na atualidade não haja uma população afro-descendente significativa, pode-se ver, a partir de uma boa pesquisa, que no passado ficaram formas da memória histórica de afro-descendentes. Temos que lembrar que os afro-descendentes sempre estiveram associados à expansão das fronteiras econômicas e que foram substituídos por outras populações depois de consolidados os territórios.

Cultura afro-descendente

Recentemente, lancei um livro de contos com o nome *Tear Africano* (CUNHA JR, 2004). Nele, procuro expressar o pensamento de que o africano teceu o pano da cultura brasileira. Trata-se de um conceito; o conceito da base da cultura brasileira. É de costume dos intelectuais brasileiros dar este papel de colonizador, de tecelão da cultura, ao português, em razão da língua

e da posição de dominador. Esquecem que os africanos que para cá foram trazidos vinham de todas as profissões, de todas as camadas sociais, de todas as esferas do conhecimento. Vieram trabalhadores simples, comerciantes, camponeses, artistas, estadistas, soldados e generais, clérigos de diversas religiões, filósofos de diversas culturas. Entre os aprisionados nas guerras e nos saques, nas regiões africanas, havia uma diversidade de conhecimentos que nutriu a matriz cultural africana na formação da cultura brasileira. O legado europeu era pobre, numericamente diminuto em conhecimentos e na maioria era dos enjeitados da metrópole portuguesa. A cultura portuguesa processada era restrita e tacanha durante os quatros primeiro séculos da formação da sociedade brasileira. Mesmo a língua portuguesa não era dominante na população. No cotidiano, falavam-se línguas africanas e indígenas.

Para introduzir a cultura afro-descendente, teremos de lidar com a dificuldade de sua amplitude e complexidade. Também com o fato de que as afro-descendências fazem parte das culturas brasileiras de diversas regiões e por vezes perderam as marcas identificadas como de base africana. Muito do que é cultura afro-descendente fica classificado como cultura popular no Brasil, e o popular é visto com desprezo, não é tratado e estudado como componente importante da nossa cultura. Faltam os manuais universitários para o seu aprofundamento e difusão. Ainda pesa o fato de o intelectual brasileiro, em geral, ser ignorante sobre a cultura africana, tendo transformado as idéias do seu desconhecimento numa hipótese de falta de erudição das culturas africanas. Um exemplo deste despreparo intelectual sobre a cultura africana é o que disseram sobre a cultura bantu no Brasil (RODRIGUES, 1935). Por não terem alcance para compreendê-la, disseram que era tosca, sem sofisticação, enquanto o problema era o contrário. Estavam diante de um sofisticado sistema de interpretação da realidade, e não tiveram olhos para vê-lo, nem conhecimento para compreendê-lo. Mas esta incompreensão se repete em muitas esferas do conhecimento e nos leva a declarar que ainda não existe uma boa e completa avaliação da cultura afro-descendente no Brasil.

A cultura material brasileira tem muito da cultura afro-descendente quando avaliamos as profissões de artesãos nas áreas de metalurgia, marcenaria, construção, tecelagem (CUNHA JR.; MENEZES, 2004), decoração e artes plásticas (ARAÚJO, 1988). Estas foram realizadas em sua maioria por africanos e afro-descendentes, até a intensificação da imigração européia, por volta de 1900.

Em número restrito de áreas do conhecimento têm-se boas sínteses da cultura afro-descendente, como são os casos da literatura, das artes plásticas, da dança, da religião e da música. Como forma de introdução ao tema da cultura afro-descendente, tomamos o caminho dado por essas sínteses, exemplificado através da literatura.

A literatura afro-descendente nasce aqui ainda em línguas africanas e em árabe. Através dos orikis, temos um exemplo da introdução literária feita em língua yorubá e depois em português (RISÉRIO, 1996). Durante as revoluções dos malês na Bahia podemos colher exemplos de versos e textos realizados por africanos em árabe (SILVA, 2004), que era um idioma muito difundido e ensinado em diversas regiões da África, devido à religião mulçumana (LOPES, 1992).

Os estudos de Luiz Carlos Santos revelam outras marcas das afro-descendências na literatura, mostrando que as literaturas populares e as literaturas orais brasileiras têm a mesma construção das oralidades africanas. A marca da afro-descendência está na estrutura dos provérbios e dos contos brasileiros (SANTOS, 1995).

Mesmo os próprios escravos deixaram sua marca consciente na literatura. Este é o caso conhecido e estudado do escravo Nicolau Tolentino, em São Paulo, que, além de deixar um arquivo sobre a família, deixou poemas e versos anotados. Nicolau foi um escravo do convento de São Bento, em São Bernardo do Campo (SP), arquivista e poeta, preocupado em assegurar a memória social da sua condição humana (PIRATININGA JR., 1991).

Rosa Maria Egipiciana foi escrava, nascida na África. Chegou ao Rio de Janeiro em 1725, aos seis anos de idade. Foi a primeira africana no Brasil de que temos notícias que escreveu textos literários (1752). Teve a má sorte dos seus escritos terem sido queimados, devido à sua prisão pela Santa Inquisição. Restaram, no entanto, quarenta cartas escritas por Rosa Maria, plenas de poética barroca (MOTT, 1993).

Alguns feitos na literatura são realmente notáveis, como o de filhos de escravizados que se destacaram. A mais importante talvez seja a professora Maria Firmina (1825-1917), do Maranhão, que escreve o primeiro romance abolicionista, Úrsula (1859), que a transformou na primeira mulher negra a editar uma obra literária no Brasil (REIS, 2004). Também notável foi Luiz Gama (1850-1882), filho de escrava, escravizado, vendido pelo pai, depois liberto, literato sátiro, jurista, grande defensor de uma abolição com indenização para os escravizados. Dentre

os escritos, temos *Primeiras Trovas Burlescas e outros Poemas* (FERREIRA, 2000). Usou da escrita para traçar um perfil de uma época de intensas reivindicações políticas de liberdade para o negro em jornais e livros (CAMARGO, 1987).

A presença negra na literatura aconteceu muito ainda dentro do período do escravismo criminoso, como é caso do principal poeta simbolista brasileiro, Cruz e Sousa (1861-1898). Filho de negros alforriados, foi impedido por preconceitos de assumir o cargo de promotor público em Laguna (SC). Deixou uma obra variada, com poemas e textos comprometidos com a luta abolicionista (SOUZA, 1961).

A transição entre o escravismo criminoso e o capitalismo racista é fértil em escritores negros. Estampam nos seus escritos a vivência social de um povo. O mais importante destes escritores é Lima Barreto (1881-1922). Em *Recordações do Escrivão Isaías*, relata seus dramas pessoais com o racismo. Em *Clara dos Anjos*, faz uma análise social da condição da mulher negra, filha de carreteiro, traída e sofrida por causa da cor da pele.

Depois de 1920, a intensificação da Imprensa Negra, do Teatro Negro e dos Movimentos Sociais Negros (CUNHA JR., 1992) proporciona a ampliação de uma literatura engajada, de protesto e reivindicação afro-descendente. Nomes como Lino Guedes (1897-1951), autor de O *Canto do Cisne* (1926), *Negro Preto da Cor da Noite* (1936); Abdias Nascimento (1914-), com *Dramas para Negros e Prólogo para Brancos* (1961), *Sortilégio: Mistério Negro Zumbi Revive* (1979); Solano Trindade (1920-1982), com *Cantares de Meu Povo* (1961), *O Poeta do Povo* (TRINDADE, 1999); Osvaldo de Camargo, com títulos diversos como *Grito de Angústia* (poemas) (1958), *Carro do Êxito* (1972), *A Descoberta do Frio* (1979), *Túnica de Ébano* (1980), *O Estranho* (1984); Joel Rufino, de quem, entre vários livros temos, *Zumbi* (1985); Geni Guimarães, com *Terceiro Filho (1979), A Flor e o Afeto* (1981), *A Cor da Ternura* (1989), *Leite do Peito: Contos* (1988); Luiz Silva, o Cuti, de vários títulos, com destaque para *Poemas da Carapinha* (1978), *Sol na Garganta* (1979), *Batuque de Tocaia* (1982), *Negros em Contos* (1996), *Sanga* (2002); Oliveira Silveira, também de vários textos, como *Banzo Saudade Negra* (1970), *Pêlo Escuro* (1977), *Roteiro dos Tantãs* (1981).

Como na literatura, a marca afro-descendente também é profunda nas artes plásticas, arquitetura (MACHADO, 1969), música, religião e danças.

Conclusões

A proposta da lei de inclusão é ampla e necessária nos seus diversos aspectos. Ampla, pois liga dois espaços geográficos continentais, África e Brasil, através de um período histórico e cultural longo, de pelo menos cinco mil anos. Tem como principal tarefa fazer a ponte de conhecimentos entre os elementos da História e da Cultura dos afro-descendentes no âmbito local, em cada bairro, em cada município, com os dos estados e regiões, até o âmbito nacional, e destes a um contínuo do passado africano. São elementos da história da humanidade no sentido mais amplo, e têm como principal efeito cumprir o direito que a Constituição nos dá de obter o conhecimento da nossa história e da nossa cultura.

Os obstáculos à aplicação da lei são a falta de hábito em contemplar os afro-descendentes com a sua história e a sua cultura, atribuindo a nós o que nos é devido. O país ficou mal acostumado de não realizar nada de importante e específico para os afro-descendentes. Ao silêncio sobre esta história e cultura se acrescentaram preconceitos e discriminações, e se naturalizou a ausência desses conhecimentos (GONÇALVES, 1985). Quebrar este mau hábito é difícil, pois o erro se cristalizou no tempo. O erro passou por inversões de valores, e muita gente compreende o exercício deste direito como "racismo às avessas". É necessário dizer que não é racismo, mas sim, um direito. Não é racismo às avessas, pois não está retirando os direitos de outros e nem impedindo a expressão de outros. Todos os povos e os grupos sociais que virem como importante a expressão da suas história e cultura na educação nacional devem por direito realizá-lo.

O parecer sobre a lei, realizado pelo Conselho Nacional de Educação, precisa ser conhecido por todos os educadores, sendo que todos os estados e municípios devem realizar pareceres do mesmo teor, instruindo sobre a execução da lei em nível local. Torna-se necessária a realização de debates para a compreensão, ampliação e realização dos objetivos deste parecer. Estes seminários competem às escolas, aos movimentos sociais, aos municípios e estados, e servem como instrumento para acompanhar a execução e o aperfeiçoamento da lei.

Uma das dificuldades para implantação da lei está no campo da história e da cultura afro-descendente local, que geralmente carece de estudos e bibliografia local. Os exemplos de como abordar a temática são vários (OLIVEIRA, 1992). Um tratamento interessante da localidade está no trabalho que realizamos

recentemente sobre o Marabaixo Afro-dança, de Macapá (AP) (VIDEIRA, 2004). Neste, usamos o conceito de etnia afro-descendente, de base histórico-sociológica. Estudamos a dança, olhamos os aspectos comunitários e da memória histórica e levantamos os aspectos da dança ligados às formas de a comunidade registrar a inscrição na cultura local. As músicas, os depoimentos, as histórias compõem um conjunto que explica as formas de participação dos afro-descendentes de um bairro de Macapá na vida local. Como tínhamos uma dança de base da cultura africana, o estudo dessa base africana foi fundamental. Revendo as transformações que essa base africana sofreu ao longo do tempo, pudemos ligar a atualidade afro-descendente à história passada, a outros aspectos da cultura de base africana no Brasil e ao referencial africano. Este exercício de aprendizado cultural implica uma valorização de todos os aspectos da cultura afro-descendente local, pela observação desta de forma sistemática e detalhada, além de produzir formas de introdução destes na cultura escolar local. O mesmo trabalho local serve para uma divulgação mais ampla, para que outros grupos sociais aprendam estes aspectos cultuais como parte da cultura nacional.

Referências bibliográficas

ACHEBE, Chinua Achibe. *O Mundo se despedaça*. São Paulo: Ática, 1983.

ARAUJO, Emanuel. *A Mão Afro-Brasileira:* Significado da Contribuição Artística e Histórica. São Paulo: 1988.

BERND, Zilá. *Introdução à Literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1988.

BECKER, Idel. *Pequena História da Civilização Ocidental*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

BORGES, Vavy Pacheco. *O que é História*. Coleção Primeiros Passos. 13ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

CALAÇA, Maria Cecília. *O Fenômeno da Arte Afro-descendente:* O Estudo da Obra de Rego e Jorge dos Anjos. São Paulo: Mestrado UNESP, 1997.

CAMARGO, Osvaldo. *O Negro por Escrito*. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1987.

CUNHA JR., Henrique. *A História Africana e os Elementos Básicos Para o Seu Ensino*. In: Ivan Costa Lima; Jeruse Romão. *Negros e o Currículo*.

Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN. Serie Pensamento Negro em Educação. Número 2. 1997.

________.História Africana na Formação dos Educadores. Maringá (PR). *Cadernos de Apoio ao Ensino,* número 6, 1999.

________.História Africana na Formação dos Educadores: Resenha do Curso. Maringá: *Cadernos de Apoio ao Ensino*. Número 9, 2000.

________.Africanidade, Afro-descendência e Educação. Fortaleza: *Educação em Debate*. Ano 23, Vol. 2, número 42, 2001.

________.*Textos Para o Movimento Negro*. São Paulo: Edicon, 1992.

________.*O Tear Africano*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

CUNHA JR., Henrique; MENEZES, Marizilda. *Tear e o Saber Africano na Área Têxtil*. São Luis: Anais do Terceiro Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros - UFMA, 2004.

DANIEL, Neia. *Memória da Negritude:* Calendário Brasileiro da Africanidade. Brasília: Fundação Cultural Palmares. 1994.

DIOP, Cheike Anta. *L'ùnité Culturelle de L'Àfrique Noire*. Paris (França): Presence Africaine,1959.

GILLON, Werner. *Short History of African Art*. London: Penguin Books, 1984.

GIORDANI, Mario Curtis. *História da África*. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

GONÇALVES, Luiz Alberto e Oliveira. *O silêncio:* um ritual a favor da Discriminação Racial. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

LOPES, Nei. *Bantos e Malês:* Identidade Negra no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1992.

L'ART Nègre. Número Especial da *Revista Presence Africaine*. Vol. 10-11, 1960.

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá:* Dinâmica da Civilização Africana Brasileira. Salvador: SECNEB e Editora Centro, 1995.

FERREIRA, Ligia. *Luis Gama, Primeiras Trovas Burlescas e Outros Poemas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREITAS, Décio. *Palmares, a Guerra dos Escravos*. Rio de Janeiro: Editora Graal Ltda, 1978.

MACHADO, Lourival. *Barroco Mineiro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.

MOTT, Luis. *Rosa Egipciana:* Uma Santa Africana no Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand. 1993.

OBENGA, Theofilo. *Fontes e Técnicas Específicas da História da África*. Lisboa: Panorama Geral da História Africana, 1974.

OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão Africana no Brasil:* Elementos para uma Filosofia Afro-descendente. Fortaleza: IBECA, 2003.

OLIVEIRA, Rachel. *Relações Raciais:* Uma Experiência de Intervenção. São Paulo: PUC/SP, 1992. Dissertação de mestrado.

PIRATININGA JR., Luiz Gonzaga. *Dietario dos Escravos de São Bento*. São Paulo: Editora Hucitec, 1991.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. (Com Posfácio de Eduardo de Assis Duarte.). Florianópolis: Editora das Mulheres; Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.

RISÉRIO, Antonio. *Oriki Orixá*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

RODRIGUES, Raimundo Nina. *O Animismo Fetichista do Negro na Bahia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.

RODNEY, Walter. *Como o Europeu Subdesenvolveu a África*. Lisboa, Portugal: Editora Seara Nova, 1975.

SANTOS, Luis Carlos. *Sons e Saberes:* A Palavra falada e o Valor para os Grupos Afro-brasileiros. São Paulo: Mestrado em Sociologia. USP, 1995.

SILVA, Alberto da Costa. Comprando e Vendendo Alcorões no Rio de Janeiro do Século XIX. São Paulo: *Revista Estudos Avançados* 18 (50), 2004.

SILVA, Selma Maria. Rio de Janeiro: Mestrado em Educação – UERJ. 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores Rurais do Limoeiro*. Porto Alegre: Tese de Doutoramento. UFRGS, 1987.

SILVIA, Adriana Maria. *Aprender Com Perfeição e Sem Coação.* Uma Escola para Meninos Pretos e Pardos na Corte. Brasília: Plano Editora. 2000.

SOUSA, João da Cruz e. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Editora Aguiar, 1961.

TEMPELS, R. La Philosophie Bantoue. Paris, França: *Presence Africaine,* 1956.

TRINDADE, Raquel. *Solano Trindade, o Poeta do Povo*. São Paulo: Cantos e Prantos Editora, 1999.

VANSINA, Jan. *Art History in África*. London: Longman, 1984.

VIDEIRA, Piedade Lino. Fortaleza: Exame de Qualificação. Mestrado em Educação, UFC, 2004.

Sobre os autores

Alexandre do Nascimento - Integrante do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Professor da Fatec-RJ. Doutorando em educação.

Amauri Mendes Pereira - Pesquisador do Centro de Estudos Afro-Brasileiros – UCAM. Doutorando em Ciências Sociais pela UERJ.

Claúdia Regina de Paula - Mestre em Política Social pela UFF. Professora substituta do Departamento de Fundamentos da Educação da UERJ. Professora do curso de extensão " O Negro na Sociedade Brasileira" /Penesb. Finalista do III Concurso de Dotações de Pesquisa " Negro e Educação" da Anped/Ação Educativa e Fundação Ford. E-mail: claudiareginadepaula@yahoo.com.br

Geraldo da Silva - Mestre e doutor em Engenharia Mecânica pela Escola de Engenharia de São Carlos/USP. Diretor do Centro Tecnológico da Zona Leste . Vice-Presidente do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo. E-mail: prof.geraldo-fat@uol.com.br

Henrique Cunha Júnior - Professor titular da Universidade Federal do Ceará. Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da UFC. Membro e Ex-Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). E-mail: hcunha@ufc.br

Jeruse Romão - Mestre em educação pela UFSC. Conselheira do Conselho Nacional Contra a Discriminação da Secretaria Especial dos Direitos.Consultora do CEERT/SP. E-mail: jeruse@pop.com.br

Lauro Cornélio da Rocha - Mestre em História Econômica FFLCH/USP. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN/Secção São Paulo. Assessor da Secretaria Municipal de Educação – Gestão 2001-2004. Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 1997.

Lídia Nunes Cunha - Mestre em Educação – História da Educação. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Áreas de interesse: História, Educação, Relações Étnico-Raciais e História da Ciência. E-mail: lidiacunha@hotmail.com

Lucimar Rosa Dias - Doutoranda pela Faculdade de Educação da USP. Bolsista Internacional da Fundação Ford. Coordenadora do Progama de políticas para o combate ao racismo no MS (2000-2002). E-mail: Lucimar_dias@uol.com.br

Maria Alice Rezende - Doutora em Antropologia. Professora adjunta de Antropologia e Sociologia da Faculdade de Educação da UERJ.Membro da Comissão Assessora para os Afrodescendentes da Secad/MEC. E-mail: marialicerezende@uol.com.br

Márcia Araújo - Pedagoga**.** Mestranda em História da Educação pela Faculdade de Educação da USP. Finalista do IV Concurso de Dotações de Pesquisa " Negro e Educação" da ANPED/Ação Educativa e Fundação Ford. E-mail: mlaraujo@usp.br

Marcus Vinicius Fonseca - Graduado em Filosofia pela PUC-MG. Mestre em Educação pela UFMG e doutorando em educação pela USP.
E-mail: mvi@brfree.com.br

Mariléia dos Santos Cruz - Doutoranda em Educação Escolar da UNESP/Araraquara. Professora assistente do Departamento de Educação 1 da UFMA.

Paulino de Jesus Francisco Cardoso - Mestre e doutor em História pela PUC-SP. Professor do Departamento de História e Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade doEstado de Santa Catarina.E-mail: paulinojfc @uol.com.br

Surya Aaronovich Pombo de Barros - Bacharel e licenciada em História pela USP. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação na área de História e Historiografia da Educação da FAE/USP. Professora de história da Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: suryapombo@hotmail.com